



# En quoi l'entrée dans l'Histoire par le roman de littérature de jeunesse aide aux apprentissages de l'élève ?

Claire Lemerancier

## ► To cite this version:

Claire Lemerancier. En quoi l'entrée dans l'Histoire par le roman de littérature de jeunesse aide aux apprentissages de l'élève ?. Education. 2012. dumas-00798928

**HAL Id: dumas-00798928**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00798928>**

Submitted on 11 Mar 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**LEMERCIER CLAIRE**  
**Mémoire de MASTER MEEF option EPD**

Rédigé sous la direction de :  
Hélène Delalande  
Patricia Lojkiné

Université du Maine 2012

# **En quoi l'entrée dans l'Histoire par le roman de littérature de jeunesse aide aux apprentissages de l'élève ?**



Remerciements :

Je tiens à remercier Mme Delalande et Mme Lojkiné pour le temps et la patience dont elles ont fait preuve lors de la mise en œuvre de ce travail.

Je tiens aussi à remercier M. Transon, enseignant à l'école de Ravigny, pour son accueil et pour m'avoir laissé sa classe sans conditions, me permettant de mettre en place les séances nécessaires à la réalisation de ce mémoire.

## Table des matières

En quoi l'entrée dans l'Histoire par le roman de littérature de jeunesse favorise l'intérêt de l'élève ? .....	- 1 -
Bibliographie: .....	- 6 -
Ouvrages conceptuels (enseignement, didactique): .....	- 6 -
Ouvrages critiques (littérature jeunesse): .....	- 7 -
corpus de littérature jeunesse .....	- 7 -
Sitographie .....	- 7 -
I. Introduction .....	- 8 -
Quelle histoire aujourd'hui? .....	- 9 -
Recommandations des programmes .....	- 9 -
Une démarche d'apprentissage .....	- 10 -
La Littérature de jeunesse comme support de recherche .....	- 12 -
les albums de jeunesse .....	- 13 -
Le roman historique .....	- 15 -
II.L'analyse littéraire : L'inconnu du donjon .....	- 20 -
L'entrée dans l'ouvrage .....	- 22 -
Une étude préalable de l'œuvre : la table des matières .....	- 23 -
Un outil immédiat pour le lecteur : la première de couverture .....	- 27 -
Les extraits travaillés .....	- 28 -
III. La mise en place du roman .....	- 34 -
Contexte de l'expérimentation .....	- 34 -
La classe .....	- 34 -
Les objectifs de la séquence .....	- 35 -
Le RHJ : un atout pour les apprentissages .....	- 36 -
La première approche .....	- 37 -
Les sources de motivation durant la séquence .....	- 39 -

Des apprentissages favorisés.....	- 43 -
Les precautions d'emploi du rhj .....	- 44 -
Un melange de fictif et de reel .....	- 44 -
Les activités decrochees.....	- 46 -
Les apports théoriques nécessaires .....	- 49 -
Conclusion.....	- 50 -
Annexes .....	- 52 -
Les extraits de l'inconnu du donjon travailles en classe .....	- 52 -
Un exemple de fiche de preparation .....	- 71 -

# Bibliographie:

## OUVRAGES CONCEPTUELS (ENSEIGNEMENT, DIDACTIQUE):

BABY Hélène, *Fiction narrative et hybridation générique dans la littérature française*, Université de Nice-Sophia Antipolis.

BEMBEN Erwin, GREMBERT Marc, LOISON Marc (dir.), LOREK Jacqueline, *Préparer à l'histoire au cycle 2*, Outils pour les cycles, CRDP Nord Pas de Calais, 2003

BLOQUET Rose-Marie, GREMBERT Marc, HEUSCHLING Nathalie, LABRUYERE Jean-Claude, LOISON Marc (dir.), LOREK Jacqueline MINNE Yveline, OUDAR Marie, REANT Carlos, SAILLIOT Pascal, SALINGUE Patrick, *Enseigner l'histoire au cycle 3*, tome 1, Outils pour les cycles, CRDP Nord Pas de Calais, Lille, 2004

BULLETIN OFFICIEL, Programmes de l'enseignement primaire, ministère de l'éducation nationale, 19 juin 2008.

DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'histoire à l'école cycle 3*, Pédagogie pour demain, Didactique 1er degré, Hachette éducation, Paris, 1995

DESENFANS Carole, KUZNICKI Joëlle, LEVANT Françoise, LOISON Marc (dir.), MASSON Elisabeth, NOULE Christian, NOWAK Christine, *Repères temporels cycle 1*, Outils pour les cycles, CRDP Nord Pas de Calais, nov. 2001

SEGAL André, « Pour une didactique de la durée », in MONIOT H., *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*. Coll. « Exploration », cours et contribution pour les sciences de l'éducation, Peter Lang, Berne, 1984.

SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES, ministère de l'éducation nationale, 11 juillet 2006.

VEYNE Paul, « l'Histoire conceptualisante », *Faire de l'histoire*, Gallimard, Paris, 1974

### **OUVRAGES CRITIQUES (LITTERATURE JEUNESSE):**

BOULAIRE Cécile, *Le Moyen Age dans la littérature pour enfants*, PUR, Interférences, 2003

JEAN Georges, *Le pouvoir des contes*, Casterman, 1981

LEGOFF Jacques, *Le Moyen Âge expliqué aux enfants*, Paris, Le seuil, 2006

MAILLANT GUIMERA Louis, *L'Arbre oven* dans *Le Thème de l'arbre dans les contes africains*, CALAME-GRIAULE Geneviève (dir.), Bibliothèque de la SELAF, T.I.

PELTIER Michel, *Littérature: roman et histoire cycle 3*, Paris, Enseigner aujourd'hui, Bordas Pédagogie, 2004.

SOLET Bertrand, *Le roman historique-invention ou vérité?*, Paris, édition du Sorbier, 2003

### **CORPUS DE LITTERATURE JEUNESSE**

BRISOU-PELLEN Évelyne, illustrateur WINTZ Nicolas, *L'inconnu du donjon*, Gallimard Jeunesse, 1997.

JOLIBOIS Christian, HEINRICH Christian, *Les p'tites poules, la bête et le chevalier*, Luçon, Éditions Pocket Jeunesse, 2005.

SHOOK HAZEN Barbara, illustrateur. ROSS Tony, *Le chevalier qui avait peur du noir*, Paris, l'École des loisirs, 1989

### **SITOGRAFIE**

<http://brisou-pellen.fr/>



# I. Introduction

Lorsque j'ai décidé de travailler sur le lien entre Histoire et histoire, j'avais une idée toute faite de ce qu'était la discipline dans les écoles. A savoir ce que j'ai moi-même vécu en tant qu'élève, les cours magistraux, la copie de la leçon écrite au tableau et enfin la mémorisation « par cœur » de cette leçon. Bien sûr, les documents des manuels étaient utilisés pour comprendre et visualiser les différentes périodes historiques. Mais ces documents étaient surtout utilisés pour illustrer une notion. Ce n'est que plus tard, par l'intérêt que j'ai porté à cette discipline que j'ai pu découvrir les réels enjeux de cet apprentissage. Ce sont les inférences que j'ai pu faire entre mes connaissances et les supports étudiés qui m'ont donné le sentiment de maîtriser ou non telle et telle notion, et qui m'ont donné envie d'en savoir plus.

À partir de ce constat, j'ai donc décidé de travailler sur l'apprentissage de l'Histoire à travers les ouvrages de littérature jeunesse. En effet, le fait de comprendre ce qui est lu engendre un sentiment gratifiant. C'est pourquoi, certains textes historiques classiques qui apparaissent comme trop abstraits aux élèves sont souvent survolés pour tenter de répondre aux questions posées par l'enseignant, sans aller plus loin dans leur réflexion personnelle. L'objectif est ici celui d'un exercice et non d'une recherche.

L'idée de travailler sur des supports non conventionnels pour la discipline historique est-elle pertinente? Peut-on utiliser toutes sortes d'ouvrages de jeunesse? N'est-ce pas perturbant pour un élève de faire évoluer ses représentations à partir d'un ouvrage de fiction? Toutes ces questions feront l'objet de ce mémoire.

Pour démarrer cette étude j'ai choisi de m'appuyer en particulier sur une période historique, celle du Moyen Âge. Cette période est intéressante et riche puisqu'elle s'étend sur près d'un millénaire, voire plus selon certains historiens. Elle fait l'objet de nombreuses controverses<sup>1</sup>: les stéréotypes du moyen âge en ce qui concerne l'oppression des paysans par les seigneurs, l'intolérance de l'Église face aux hérétiques, la torture infligée par l'Inquisition, la peur panique du diable, et de la mer ... Mais ce sont aussi les chevaliers, les châteaux forts, les

---

<sup>1</sup> Jacques Legoff, *Le Moyen Âge expliqué aux enfants*, Le seuil, Paris, 2006

cathédrales, la naissance de l'art roman et gothique, la couleur, et la fête qui font partie du « Beau » Moyen Âge. De plus c'est une époque dite de transition entre l'Antiquité et les Temps Modernes, elle va donc être l'objet de nombreuses ruptures qui seront intéressantes à envisager. Enfin, c'est une période fascinante pour les jeunes enfants ; tout simplement parce qu'elle est synonyme d'aventure.

## **QUELLE HISTOIRE AUJOURD'HUI?**

### **RECOMMANDATIONS DES PROGRAMMES**

L'histoire est une discipline étudiée dans les trois cycles de l'école primaire. Selon les programmes<sup>2</sup>, dès le cycle 1 l'élève est en plein apprentissage temporel. L'élève de maternelle ne sait pas se repérer dans le temps. L'enseignant, à travers l'instauration de rituels quotidiens, l'aide dans cette démarche. Il est nécessaire de verbaliser les actions successives de la journée, pour faire prendre conscience aux élèves de l'écoulement du temps. Il est aussi question d'apprendre « *à distinguer l'immédiat du passé proche et, avec encore des difficultés, du passé plus lointain* ».

D'ailleurs, une recherche a eu lieu au rectorat de Lille en 1991, partant du constat que les élèves avaient des difficultés à se situer dans le temps et à périodiser. Le compte-rendu<sup>3</sup> indique que les élèves pour lesquels des images mentales avaient été créées dès le cycle 1, sont plus à même de se représenter l'époque demandée.

Cet apprentissage est consolidé au cycle 2, l'élève mémorise quelques grandes dates et personnages de l'Histoire de France. Il s'agit toujours de se repérer dans le temps et l'espace de manière approfondie par rapport à la maternelle. Le cycle 2 est synonyme de transition entre les apprentissages premiers et le cycle des approfondissements. C'est un trait d'union<sup>4</sup> décisif qui va permettre à l'enfant de passer des repères temporels à l'enseignement de l'Histoire. Il

---

<sup>2</sup> BO 2008, Programmes de l'enseignement primaire, ministère de l'éducation nationale

<sup>3</sup> Sous direct. de Marc Loison, C. Desenfans, J. Kuznicki, F. Levant, G. Masson, C. Noulé, C. Nowak, *Repères temporels cycle 1*, Outils pour les cycles, CRDP Nord Pas de Calais, nov. 2001

<sup>4</sup> Préface de Jean-Claude Fauquette, sous la direct. Marc Loison, *Préparer à l'histoire au cycle 2*, Outils pour les cycles, CRDP Nord Pas de Calais, 2003

n'est cependant pas question de faire de l'Histoire, mais de prendre conscience des événements du passé.

Enfin, au cycle 3 les élèves vont identifier et caractériser les périodes qui seront ensuite étudiées au collège. L'intitulé des programmes est d'ailleurs celui utilisé dans le Socle Commun de Connaissances et de Compétences, à savoir « *Culture humaniste* ». Le programme est ordonné par période historique, et les contenus à aborder sont listés sous forme de thème (comme « *la Guerre de Cent ans* » par exemple). Cette « liste » des connaissances et compétences à acquérir permet à l'enseignant de travailler avec une certaine liberté les sujets donnés.

Il est utile de citer ici Paul Veyne « La conceptualisation fait l'intérêt de l'histoire »<sup>5</sup>. L'enseignant amène l'élève non pas à visualiser les différentes périodes historiques, mais à les concevoir<sup>6</sup>. Rappelons que le concept n'est pas une représentation, ni une abstraction perceptive, mais c'est une représentation abstraite et générale d'une réalité. Il n'y a de conceptualisation qu'individuelle puisque c'est une interaction entre le sujet connaissant et l'objet.

Mais comment enseigne-t-on l'histoire aujourd'hui?

### UNE DEMARCHE D'APPRENTISSAGE

Le fait de raconter l'Histoire comme un récit réaliste que l'enfant doit retenir n'est plus l'objectif recherché dans cette matière. En effet, c'est davantage sa participation à l'éducation à la citoyenneté et la formation de son esprit critique qui est éveillée. De plus, le fait de considérer que l'élève est au centre des apprentissages substitue le contenu historique à la démarche scientifique. Le but étant de favoriser la construction personnelle et citoyenne de l'élève, « *Apprendre, c'est toujours être acteur, c'est changer, c'est mettre en relation, c'est inventer, créer-oui même en histoire!* »<sup>7</sup>. Pour être impliqué dans ses apprentissages, l'enfant

---

<sup>5</sup> Paul Veyne, « L'Histoire conceptualisante », *Faire de l'histoire*, Gallimard, 1974

<sup>6</sup> Sous direct. de Marc Loison, *Enseigner l'histoire au cycle 3*, tome 1, Outils pour les cycles, CRDP Nord Pas de Calais, Lille, 2004

<sup>7</sup> Préface de Gérard de Vecchi, Alain Dalongeville, *Enseigner l'histoire à l'école cycle 3*, Hachette éducation, 1995

doit participer à leur construction. C'est pourquoi, la leçon d'histoire doit être construite selon une réflexion particulière.

C'est l'ouvrage d'Alain Dalongeville<sup>8</sup> qui a guidé ma réflexion. La didactique de l'histoire qu'il propose est celle qui met le concept de rupture en avant, « *un événement, un fait historique, n'est en fait reconnu comme événement digne d'intérêt que s'il marque une transformation dans l'histoire des hommes* »<sup>9</sup>. Une succession de dates peut être apprise (et retenue à long terme) seulement si elle fait sens dans la tête de l'élève. C'est pourquoi, l'enseignant doit faire des choix didactiques pour que l'élève soit impliqué dans cette recherche de sens. Il dégager des concepts clés que l'élève s'appropriera en faisant le lien avec son présent « *l'objectif central de l'enseignement de l'histoire n'est pas le passé mais, comme dans toute matière, un certain nombre de concepts qui structurent la pensée humaine* »<sup>10</sup>. En effet, la subjectivité de l'histoire force à la réflexion de cette matière plutôt qu'à son apprentissage formel. Les historiens travaillent sur des documents authentiques et ces documents ont été écrits avec certaines intentions. C'est donc un long travail d'interprétation auquel l'historien doit se livrer. D'ailleurs, cette science nous conduit toujours à remettre en question ce que nous pensons acquis. L'étude de concepts clés apparaît comme essentielle pour laisser à la réflexion de l'élève une place majeure dans l'apprentissage. C'est en réfléchissant sur ces concepts que l'enfant pourra se construire une image mentale de l'objet étudié.

Outre les contenus conceptuels, c'est aussi la démarche scientifique qui va être interrogée. L'enfant doit être en situation de recherche. C'est-à-dire qu'il est confronté à un problème sur lequel il doit réfléchir. C'est la pertinence de la problématique faite par l'enseignant qui influera sur l'implication des élèves. Il est nécessaire de les impliquer en leur donnant envie de travailler sur le sujet donné.

De plus, le support de cette recherche doit être en rapport avec la deuxième définition de l'« Histoire », à savoir une activité scientifique qui fouille, recherche, cherche à savoir... Le document ou les documents travaillés (qu'il(s) soi(en)t historique(s), de fiction, ...) constituent un choix didactique majeur. C'est d'ailleurs dans ce cadre que la littérature de jeunesse intervient. De quelle façon peut-elle se substituer à un document historique pour

---

<sup>8</sup> A. DALONGEVILLE, *Enseigner l'histoire à l'école cycle 3*, Pédagogie pour demain, Didactique 1er degré, Hachette éducation, Paris, 1995

<sup>9</sup> A. Ségol, « Pour une didactique de la durée », in H. Moniot, *Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire*. Coll. « Exploration », cours et contribution pour les sciences de l'éducation, Peter Lang, Berne, 1984.

<sup>10</sup> BO 2008, Programmes de l'enseignement primaire, ministère de l'éducation nationale

permettre la recherche active de l'élève sur un concept donné ? Et pourquoi cet outil est-il intéressant pour mettre tous les élèves en recherche historique (même les élèves les moins à l'aise avec la discipline) ?

## **LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE COMME SUPPORT DE RECHERCHE**

Puisque l'intérêt de l'histoire réside dans l'apprentissage de concepts clés, la phase de recherche ne peut-elle pas avoir lieu à travers la littérature de jeunesse ? L'avantage de la littérature jeunesse serait d'augmenter l'implication des élèves face à un genre de textes qu'ils affectionnent déjà. Le récit historique est, à cet effet, un outil intéressant puisqu'il est un mélange de vérité et d'invention qui rend le texte beaucoup plus vivant que ne le serait un texte d'historiographie classique soumis aux normes du vérifiable<sup>11</sup>. La limite donnée au réalisme dépend du choix de l'auteur. Pour exemple, les héros du récit pourront être les personnages historiques (eux-mêmes), des personnages fictifs, ou des personnages oubliés. Cependant, un récit où tout semble réaliste est-il pour autant celui qui sera le plus pertinent ? Il est entendu que l'histoire est une discipline subjective dans le sens où la vérité est une notion impossible à atteindre puisqu'elle dépend de multiples interprétations au fil des siècles. L'enseignant privilégie donc l'étude de concepts, ceux-ci vont permettre à l'élève de se créer une image mentale de la période étudiée. Les ouvrages de littérature de jeunesse peuvent nous permettre de mettre en avant des concepts et non des représentations figées de certaines époques. Le but étant, pour l'élève, d'apprendre à réfléchir sur un sujet et de se faire sa propre opinion sur les événements. L'Histoire est un outil, la recherche qu'elle engendre va permettre à l'élève de se construire en tant que sujet actif et réfléchi.

La littérature jeunesse est un outil intéressant et les supports sont variés: le conte, l'album, le roman, le roman historique... Il paraît plus sensé d'utiliser un roman réaliste pour étudier un concept en histoire, cependant la réalité en Histoire n'est pas une valeur exacte. Peut-on donc utiliser tout type d'ouvrage pour étudier une période historique ?

---

<sup>11</sup> Michel Peltier, *Littérature: roman et histoire cycle 3*, Enseigner aujourd'hui, Bordas Pédagogie, Paris, 2004

Il est nécessaire de permettre aux enfants de comprendre qu'il n'existe pas une version unique d'un fait. Le fait de comparer plusieurs versions d'un même événement permet aux élèves d'avoir une idée des différents points de vue partagés. C'est en ayant une idée précise du contexte historique que l'élève pourra interpréter certains événements.

Pour avoir une idée plus claire des ressources possibles, j'ai tenté de comprendre les avantages et les inconvénients de chaque support de littérature jeunesse.

### **LES ALBUMS DE JEUNESSE**

Il est ici question de partir de supports moins pertinents (au niveau historique), mais chargés de notions qui peuvent être étayées et travaillées à partir d'une confrontation de sources. Elles peuvent être travaillées très tôt avec des albums facile d'accès tels que « Le chevalier qui avait peur du noir »<sup>12</sup>, ou encore « Les P'tites poules, la Bête et le Chevalier »<sup>13</sup>. Ce dernier album est intéressant dans le sens où le chevalier rencontré porte le nom du célèbre Lancelot du Lac. Il porte une armure, un bouclier, un heaume, une lance et son fidèle destrier est affublé de son caparaçon où le blason est une sorte de dragon. Les aspects réalistes de l'époque se concentrent donc en la personne du chevalier. Il faut préciser que dans l'album des petites poules rousses<sup>14</sup>, le visage du chevalier n'est pas visible. Il semble très réaliste par rapport aux personnages qui l'accompagnent. En effet, les dragons et les animaux présents dans l'album appartiennent au monde de l'imaginaire. Les poules et le bouc parlent ; un dragon est présent : nous sommes bien en présence d'un album merveilleux. Cependant, le chevalier présent à la fin de l'album affiche une stature très réelle. Comme si l'imaginaire et le réalisme se donnaient rendez-vous pour former un album fantastique. De plus, l'album est construit, de manière très discrète, comme un documentaire. Outre l'histoire merveilleuse, de brèves informations sont fournies dans des bulles de dialogue qui s'apparentent à des parchemins. Prenons un exemple, au cours du récit imaginaire les personnages utilisent certains mots de vocabulaire médiéval :

*-Euh, Carmen, c'est quoi, un... pont-levis ?*

*Le mot date du XIIème siècle. C'est un pont mobile qui se lève ou s'abaisse à volonté au-dessus d'un fossé de château fort.*

<sup>12</sup> OSTER Christian, *Le chevalier qui cherchait ses chaussettes*, Paris, Mouche de l'école des loisirs, 2007

<sup>13</sup> JOLIBOIS Christian, HEINRICH Christian, *Les p'tites poules, la bête et le chevalier*, Luçon, Éditions Pocket Jeunesse, 2005.

<sup>14</sup> Idem

Ces bulles sont utilisées par les personnages au moment où ils fournissent aux lecteurs des informations documentaires ; mais ce sont aussi les bulles réservées au chevalier de l'album, Lancelot du Lac, dès qu'il utilise le discours direct.

Cet album de jeunesse est donc un outil de contextualisation du Moyen Âge grâce à son personnage célèbre et à ces informations culturelles. Il faut être très prudent avec ce type d'ouvrage destiné aux jeunes enfants de 5 à 7 ans. Les jeunes élèves ont à différencier le réel du fictif (c'est d'ailleurs une compétence à atteindre écrite dans le socle commun<sup>15</sup> « *savoir distinguer le virtuel du réel* »), or pourquoi le chevalier serait-il le seul ayant existé ? Pourquoi pas le dragon ? Il est vrai que les histoires de capes et d'épée sont souvent associées à trois personnages phares tels que le chevalier, la princesse et le dragon.

Le deuxième album : « Le chevalier qui avait peur du noir » est tout aussi intéressant à étudier. La figure principale est celle du chevalier. Physiquement le personnage ressemble pleinement à un chevalier. Il pourrait lui être associé la même description que celle du chevalier Lancelot précédemment étudié (« Il porte une armure, un bouclier, un heaume, une lance et son fidèle destrier est affublé de son caparaçon où le blason est [...] une fleur de lys »). Le chevalier est ici dessiné comme le reste des personnages de l'album, il ne semble pas réel, au contraire de Lancelot. De plus, messire Fred (le chevalier qui a peur du noir) est un personnage anormal. En effet, c'est un chevalier valeureux mais sa phobie du noir l'éloigne de l'image couramment attribuée aux chevaliers dans les représentations mentales. Cet aspect est d'ailleurs très intéressant à travailler en classe : les chevaliers avaient-ils peur ? Les élèves peuvent se mettre à la place des chevaliers pour tenter de mieux comprendre leurs modes de vie, et ce, grâce à une recherche documentaire. Le blason de messire Fred est aussi un élément à prendre en compte, pourquoi une fleur de lys ? Que représente cette fleur ? Il est possible pour l'enseignant de problématiser certaines notions évoquées dans cet album. Cependant, il y a aussi un travail de classement à effectuer. En effet, l'album est truffé d'anachronismes. Les animaux représentés sont soit imaginaires (dragon, dragon à multiples têtes, chauve-souris énormes, gros chat féroce...) soit anachroniques (un dinosaure : l'apatosaure et un reptile volant : hatzegopteryx). D'autres éléments sont complètement hors de propos pour l'époque médiévale : le couteau et la fourchette, l'ampoule électrique (elles ne fonctionnent pas avec une prise électrique mais à l'aide d'une anguille), les peluches, un

---

<sup>15</sup> SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES, ministère de l'éducation nationale, 2006.

caleçon, une culotte en mailles, un rouleau de papier toilette, un canard en plastique, une brosse à dent, du sel et du poivre, des assiettes en porcelaine et les verres en cristal. Le mélange proposé par l'histoire peut être un facteur de représentation erronée de l'époque médiévale, sauf s'il est utilisé comme support de réflexion (où il faudrait repérer tout ce qui est anachronique).

Les notions propres au Moyen Age, à savoir, les chevaliers et les princesses sont appréciées des jeunes enfants. C'est ce en quoi les albums étudiés sont pertinents. En effet, ce sont de courtes histoires illustrées, ce qui peut encourager le plaisir de lire des élèves. Cependant, le travail à partir d'albums ne peut se suffire à lui-même. Les récits proposés permettent d'entrer dans l'Histoire en problématisant certaines notions. Ces récits sont à accompagner de documents plus pertinents quant à leur contenu notionnel. Le passage d'un texte merveilleux à un document historique n'est-il pas trop brut pour les élèves ? C'est en prenant en compte cette limite qu'il est intéressant d'envisager un autre outil de travail, à savoir, le roman historique de jeunesse.

## **LE ROMAN HISTORIQUE**

### ***Un roman historique complexe : L'inconnu du donjon***

Son intérêt réside dans le fait qu'il est une fiction, une invention d'auteur où l'Histoire est « *la réalité du passé* »<sup>16</sup>. En effet, le cadre dans lequel le récit a cours est construit pour être le plus réaliste possible, l'auteur a effectué des recherches sur les lieux historiques. Cet outil est intéressant dans le sens où il va permettre à l'élève de découvrir ses racines tout en appréciant la lecture plaisir du roman. C'est à l'enseignant d'aider l'élève à prendre conscience qu'il s'agit de ses ancêtres, et de sa propre histoire. De plus, l'identification au héros va permettre à l'enfant d'être davantage intéressé par ce qu'il lit. Le héros a, lui aussi, une double tâche: celui du protagoniste qui permet à l'enfant de suivre l'histoire et celui de support d'identification. En effet, il est intéressant que le héros de l'histoire soit à peu près de l'âge de son lecteur pour simplifier l'identification. *L'Inconnu du donjon* d'Évelyne Brisou-Pellen<sup>17</sup> en est un exemple, le jeune scribe Garin Trousseboeuf se trouve pris au piège dans un château

---

<sup>16</sup> B. Solet, *Le roman historique-invention ou vérité?*, édition du Sorbier, Paris, 2003

<sup>17</sup> Evelyne BRISOU-PELLEN, illustrateur Nicolas WINTZ, *L'inconnu du donjon*, Gallimard Jeunesse, 1997.



fort à tenter de résoudre une sorte d'enquête policière. Ici le lecteur est complètement plongé dans l'univers du Moyen Âge, à savoir le château fort, le donjon, le pont-levis, les seigneurs, le conflit franco-anglais...

De plus, les romans historiques de jeunesse (RHJ) davantage ancrés dans l'Histoire des mentalités que dans celle des événements me paraissent intéressants. Il est essentiel de connaître les événements de l'époque, mais ne vaut-il pas mieux en saisir le sens ? De ce fait les RHJ les plus pertinents pourraient être ceux qui, mis en relation, permettraient à l'élève de situer les différences d'opinions, de richesses, de droits, de pouvoirs... L'enfant aborde certains concepts de manière ludique et naturelle, c'est ensuite à l'enseignant de lui faire comprendre que le concept, s'il a été compris dans le RHJ, pourra être transposé dans la « réalité » historique. D'ailleurs, le travail de l'auteur de RHJ<sup>18</sup> consiste à ne pas cacher la vérité des faits et des comportements mais à la présenter de telle sorte que le lecteur puisse se créer une image mentale. En effet, le lecteur ne peut s'empêcher de réagir face à certaines pratiques (le statut de la femme, la place faite aux minorités hérétiques...), mais ces réactions sont la preuve d'une réflexion du lecteur, elles sont donc pertinentes.

N'oublions pas que le roman historique jeunesse est un outil intéressant, non seulement parce qu'il évoque le passé de manière pertinente mais aussi parce qu'il permet au lecteur de se forger une image claire de l'époque. Ce sont les méthodes d'écriture de l'auteur qui vont influencer sur la qualité du récit et sur la pertinence de son utilisation en histoire. En effet, la description, les points de vue, les personnages, les marqueurs de temps sont des facteurs d'exactitude historique et littéraire pour un ouvrage. Le nombre des personnages dans le roman est important: le jeune scribe, la famille des Montmuran, les gardes du château, le personnels, les prisonniers... L'auteur les désigne presque tous par leur prénom ce qui représente une deuxième difficulté pour le lecteur. Le rôle de l'enseignant est donc d'aider l'élève à ne pas se perdre dans sa lecture.

Enfin, il faut préciser que l'histoire a cours pendant la Guerre de Cent ans, où la rivalité Franco-anglaise fait rage. Cette différence entre les deux camps se ressent dans le récit. Le Seigneur Alain (seigneur français) est quelqu'un d'autoritaire, qui tente de s'imposer dans le château et face à sa famille, il fait parfois un peu pitié (il est clairement manipulé tout au long de l'ouvrage), et il va tuer un homme de sang froid. Au contraire, le prisonnier du château est

---

<sup>18</sup> Michel Peltier, *Littérature: roman et histoire cycle 3*, Enseigner aujourd'hui, Bordas Pédagogie, Paris, 2004

Anglais, c'est un homme intelligent et amoureux, il semble être le héros de cette histoire. Le lecteur peut donc facilement prendre parti pour le camp Anglais à la lecture de cet ouvrage. C'est à ce moment précis qu'intervient la culture comparatiste. L'enseignant va mettre en relation des ouvrages qui n'ont pas le même parti-pris pour permettre à l'élève de se faire une idée personnelle sur les événements.

### **Le cadre du roman ou la contextualisation historique**

La description dans le roman est essentielle, c'est celle qui va apporter au lecteur un lexique riche et varié. Mais c'est surtout celle qui va éveiller son imaginaire et lui permettre de « se plonger » dans le contexte du roman. Cependant, la richesse de la description ne doit pas être un frein à la compréhension. Si le lecteur se perd dans cette foule de détails, il décrochera du roman. Pour les élèves de cycle 3, le champ lexical du château fort est à travailler en amont (ou au début) de la lecture. En effet, cette richesse de vocabulaire peut facilement perdre l'élève et le faire décrocher de la lecture. Un élève qui ne sait pas ce qu'est un donjon, un chemin de ronde, une courtine,... ne peut être complètement impliqué dans le récit. De plus, les auteurs de romans historiques, dans leur désir de retranscrire l'époque de la manière la plus réaliste, utilisent parfois certaines expressions ou mots anciens. Ce n'est pas le cas du roman que nous étudions, l'auteur a préféré simplifier la langue du roman pour élargir le nombre de ses lecteurs. Le roman est ici écrit pour répondre aux attentes institutionnelles, il est donc construit comme outil d'apprentissage.

Prenons pour appui l'ouvrage d'Évelyne Brisou-Pellen pour analyser les critiques qui peuvent être faites au roman historique. Tout d'abord, les descriptions trop importantes qui « *perd[ent] le lecteur dans les méandres d'un château trop réel, ses complications architecturales, ses interminables escaliers et ses dix sept tours semblent avoir brisé l'élan d'un récit, qui, à l'instar d'un chevalier qu'on aurait laissé enfermé entre les murs de la forteresse, s'étiole.* »<sup>19</sup>. L'argument de Cécile Boulaire remet en cause l'usage de la littérature jeunesse à des fins disciplinaires autres que la maîtrise de la langue française. Cependant, les descriptions si longues et complexes soient-elles, ne peuvent-elles pas être transformées en richesse ? Le contexte scolaire n'est-il pas fait pour permettre aux élèves de se confronter à des difficultés qu'ils ne peuvent résoudre seuls ?

---

<sup>19</sup> Cécile Boulaire, *Le Moyen Age dans la littérature pour enfants*, PUR, Interférences, Rennes, 2003

L'un des moyens pour ne pas perdre le lecteur est l'utilisation de l'image. Les romans historiques la délaissent souvent, au profit de l'illustration de la couverture. C'est pourtant un outil favorisant l'imprégnation dans le récit. L'illustration de la couverture est un outil pertinent pour favoriser le désir de lire des élèves. Il s'agit de créer un horizon d'attente avant même de lire la première page du roman. Les illustrations permettent à l'élève de confirmer ou d'infirmer l'image qu'il se fait du roman. Cet outil peut être nécessaire à certains élèves en difficulté face à ce roman. D'autres la verront plus comme un cadeau de l'auteur qui leur permet, à un moment donné, de reposer leur imagination pour s'inspirer du modèle fourni.

### **La tension entre factuel et fictionnel**

Le RHJ est un outil avec lequel il faut travailler prudemment. Le mélange effectué entre les faits historiques réels et les éléments de fiction peut être une source d'erreur pour l'élève. Cependant, les personnages fictifs (comme Garin Trousseboeuf, le protagoniste) semblent symboliser la population médiévale. La population, étant nombreuse et pour beaucoup inconnue, est remplacée par des personnages réalistes inventés. Ces personnages fictifs ne perturbent pas la compréhension de l'élève et l'image mentale qu'ils se créent n'est pas erronée pour autant.

L'enseignant joue un rôle important dans ce tri d'information. En effet, c'est lui qui fait prendre conscience aux élèves que certains personnages n'existent pas. Il dégage certains profils : Garin représente une minorité de la population médiévale puisque, bien qu'issu d'une famille pauvre, il est alphabète. Gillette la cuisinière est une modeste servante qui travaille au château pour le seigneur... Plusieurs catégories de population sont ainsi représentées à travers des personnages fictifs.

### **L'hybridation générique**

Le roman historique choisi pose difficulté dans le sens où il n'appartient pas seulement à un genre mais à plusieurs. On parle d'hybridation générique. En effet, le roman est tout autant un récit policier qu'un outil pour l'apprentissage de l'histoire. L'hybridation du roman historique policier engendre une difficulté pour les élèves : il s'agit de se créer deux images mentales

simultanément. La première est celle du cadre historique, la seconde correspond au suivi de l'enquête policière en cours.

*« L'hybridation générique est chargée d'une fonction modélisante en ce qu'elle modifie profondément les compétences du lecteur. D'autre part, elle s'accompagne fatalement de ce mélange des points de vue et des voix que Bakhtine désignait précisément du terme d'hybridation et qui sert de fondement à une véritable anthropologie de l'altérité : rien n'existe jamais pour un individu que par son rapport à autrui. »<sup>20</sup>*

Le principe d'hybridation générique va être ressenti au cours de la lecture. En effet, les élèves vont différemment percevoir le roman. Certains n'en verront que l'aspect policier délaissant totalement le cadre, ou inversement. D'autres auront la capacité de cerner les nuances présentées au prix d'un lourd travail de réflexion. Cet important travail de réflexion peut diminuer le plaisir de lire, il est donc important que l'enseignant guide les élèves. Les deux genres du roman (« *L'inconnu du donjon* »), sont donc à mettre en évidence par l'enseignant dès le début de l'étude du roman. Il s'agit de : plonger les élèves dans un univers médiéval ; de faire découvrir les lieux à travers une enquête policière.

Il ne faut pas oublier que le récit de fiction est un outil très délicat pour approcher l'Histoire. Son mélange de « vrai » (d'information documentaire) et de « faux » (récit de fiction), nous mène à la vigilance.

En effet, comment prendre appui (entre autres) sur un récit de fiction pour élaborer des représentations historiques ? Comment amener les élèves à faire un tri dans les informations ? Ce travail de l'enseignant est-il pertinent pour l'apprentissage des élèves ? Est-il possible de mener à la fois un travail sur le fond historique et sur la forme complexe d'un ouvrage (descriptions riches, textes longs...) ? Toutes ces questions seront abordées dans ce mémoire. L'idée principale reste cependant de montrer l'atout que représente l'ouvrage de jeunesse et son intérêt quant à l'implication qu'il suscite pour l'élève.

---

<sup>20</sup> BABY Hélène, Fiction narrative et hybridation générique dans la littérature française, Université de Nice-Sophia Antipolis.

## II.L'analyse littéraire : L'inconnu du donjon

L'inconnu du donjon<sup>21</sup>, est un roman historique écrit par Evelyne Brisou-Pellen<sup>22</sup>. Il a été créé après des recherches historiques importantes de la part de l'auteur en vue d'un respect maximal du cadre choisi. Cet exercice d'écriture impose un long travail de recherche, mais ce sont avant tout des choix qui sont faits par l'auteur. En effet, les archives du château de Montmuran (château dans lequel a lieu le récit) ont permis de créer un univers narratif proche de la réalité médiévale.

Le personnage fictif de Garin est celui d'un jeune scribe d'à peine dix ans, il a été inventé par l'auteur de cette manière puisque son statut lui permet de fréquenter toutes les couches de la société médiévale. Cependant, il ne faut pas oublier qu'il peut être amené à fréquenter (au cours de ses aventures) des personnages historiques réels. Cet aspect de « vérité fictionnelle » est à étudier de manière prudente avec des élèves. De plus, l'auteure est amenée à « trier » les informations dont elle dispose. Le but de ce type d'ouvrage est bien de « coller » un maximum au réel, mais l'histoire (de fiction) ne doit pas perdre son attractivité.

*« Alors quelle est, dans un roman historique, la part de vérité et de liberté ?*

*Pour la vérité historique, ce serait un autre débat. En deux mots, si je parle d'un personnage ayant existé, je respecte ce qu'on sait de lui. Même chose pour un lieu.*

*Pour mes personnages imaginaires, je m'applique à ce qu'ils soient crédibles en fonction du temps, du lieu, des coutumes, croyances etc.*

*Mais il y a un problème infiniment plus délicat : les interdits auxquels nous sommes soumis. »*<sup>23</sup>

La question des interdits est à mettre en évidence. Il s'agit de deux types d'interdits selon Evelyne Brisou-Pellen : le « *psychologiquement correct* » et le « *socialement correct* ». Il s'agit d'éviter de faire passer des points de vue qui ne sont plus partagés et qui pourraient être mal interprétés. En effet, les héros sont légèrement modifiés pour ne pas provoquer de malaise chez le lecteur. Pour exemple, il n'est pas question de se moquer des handicapés bien que cela fût pratique courante au Moyen Âge.

<sup>21</sup> Evelyne BRISOU-PELLEN, illustrateur Nicolas WINTZ, *L'inconnu du donjon*, Gallimard Jeunesse, 1997

<sup>22</sup> <http://brisou-pellen.fr/>

<sup>23</sup> « LES PROBLÈMES D'ÉCRITURE DANS LE ROMAN HISTORIQUE », interview d'Evelyne Brisou-Pellen par C. BOUTIER professeur documentaliste, 2009

Pour respecter la « réalité » de la période, le vocabulaire utilisé a dû être adapté. Le registre de langue du Moyen Âge n'a pas été respecté, ceci est dû aux normes à respecter chez les éditeurs pour les ouvrages de jeunesse. Le récit est écrit à la troisième personne, et le vocabulaire spécifique utilisé est expliqué par le héros ou par les notes de bas de pages. Les mots « difficiles » sont donc anticipés par l'auteur.

La polysémie des mots est à travailler en classe pour que l'élève puisse entrer dans le roman de la manière la plus réaliste possible. Grâce à ce travail, les représentations qu'il va construire de la période seront porteuses de sens pour lui. Cependant, il est indispensable que le texte soit compréhensible pour le lecteur. Il n'est donc pas question d'utiliser un langage « ancien » pour des élèves de cycle 3.

*« Donc, il faut arriver à concilier l'époque dans laquelle on vit et celle où se déroule le roman...*

*Et ce n'est pas facile. Dites d'une femme "Elle était très pieuse", personne ne percevra que vous décrierez une qualité et non une simple caractéristique (...)*

*Quand vous lisez "ils étaient nus" (cf. l'histoire des bourgeois de Calais), traduisez qu'ils étaient en chemise : une tenue **indécente**. »*

*« [O]n raconte une histoire du passé à un lecteur du présent.*

*Un code tacite de bonne conduite veut qu'on parle dans les romans historiques un langage de type "ancien".*

*Trente ans que je me bats avec moi-même sur le sujet :*

*- Un langage ancien... Raconter une histoire qui se passe au XII<sup>ème</sup> siècle en langage du XII<sup>ème</sup> siècle ? Du genre... "Et disoient qu'onques mes hon n'uere eschapez, que ils seüssent."*

*- Ah non ! On ne comprendrait rien. Il faudrait traduire en langage plus clair. Disons... XIX<sup>ème</sup>.*

*- Donc faire parler la langue du XIX<sup>ème</sup> à des gens du XII<sup>ème</sup>...*

*- Oui, ça fait un peu vieillot, c'est parfait.*

*- Parce que les gens du XII<sup>ème</sup> parlaient un langage "vieillot" ?*

*- Oui... Enfin non, pas vieillot pour eux. Eux avaient sans doute l'impression d'être modernes.*

*- Pourquoi, dans ce cas, ne pas respecter ce qu'ils disaient en traduisant en langage moderne ? »*

L'enjeu des RHJ est donc double, il est nécessaire de respecter l'époque à laquelle se déroule l'histoire (et ce de manière pertinente), les expressions utilisées, les lieux, les outils, le nom des personnages, les événements... Tous ces éléments sont indispensables pour parvenir à un maximum de vraisemblance. Le second objectif de l'auteur est celui de l'écriture littéraire, celle qui plonge le lecteur au cœur d'une intrigue et qui va lui permettre d'adhérer à la culture historique tout comme au plaisir de la lecture.

## **L'ENTREE DANS L'OUVRAGE**

Pour débiter l'analyse de cet ouvrage, j'ai choisi une entrée par la table des matières.

*« Les études sociologiques sur les pratiques du livre et de la lecture par les enfants ont établi avec certitude ce que l'observation empirique permettait déjà de soupçonner : les instances qui guident l'adulte dans le choix de ses lectures n'ont aucune influence sur l'enfant. Ce qui les attire en revanche, c'est ce qui est immédiat. C'est-à-dire, étymologiquement, ce qui se donne sans médiation : le titre du roman, l'image qui illustre la première de couverture, éventuellement le texte de quatrième de couverture, l'aspect général du livre enfin (taille, épaisseur, typographie, présence ou non d'illustrations intérieures), qui renvoie d'ailleurs éventuellement à une collection déjà connue »<sup>24</sup>*

C'est à partir de ce constat que le choix d'étudier l'ouvrage à travers une structure simple s'est offert. En effet, la table des matières est un intermédiaire entre les découvertes « immédiat(es) » et l'entrée dans la lecture intégrale.

L'étude de cette page m'a permis de dégager des axes de travail qui concernaient à la fois l'Histoire et l'histoire. Dans la perspective d'une mise en place en classe, il me paraissait pertinent de prendre en compte cet outil dans le but de créer des horizons d'attentes de la part des élèves. Le fait d'effectuer une lecture complète de l'ouvrage (qui est assez conséquent pour un cycle 3 avec ces 194 pages) peut transformer le plaisir de la lecture en un pénible travail scolaire. Pour ma part, je pense que l'ouvrage peut être traité par extraits, tout en sachant qu'il reste à la disposition des élèves pour une lecture intégrale volontaire.

La table des matières peut être complétée par l'analyse de la première de couverture. En effet, le fait de confronter des groupes de mots, sortis de leur contexte, à une illustration peut permettre une interprétation des événements. Cette première approche de l'ouvrage est une « mise en bouche » pour la suite, elle crée une première implication dans la tâche. En effet, ces atouts sont essentiels pour que l'élève surmonte les difficultés qu'il pourra rencontrer à la lecture de passages plus complexes. Le roman est riche en vocabulaire, description, patronyme etc. C'est pourquoi, le rôle de guide et de stimulateur de l'enseignant est indispensable pour garantir l'apprentissage recherché : étude d'une période historique à travers la lecture d'une œuvre intégrale.

---

<sup>24</sup> Cécile Boulaire, Le Moyen Age dans la littérature pour enfants, PUR, Interférences, 2003

## UNE ETUDE PREALABLE DE L'ŒUVRE : LA TABLE DES MATIERES

Le réflexe de tout lecteur, lorsqu'il prend pour la première fois un nouvel ouvrage dans ses mains, est de regarder attentivement les illustrations de la première de couverture. Chacun tente de découvrir les secrets du récit à travers cette représentation sommaire. J'ai choisi de m'appuyer sur cet outil avec les élèves, mais aussi et surtout d'étudier la table des matières de par sa richesse en information.

### Table des matières

Une nuit agitée,	7
Un prisonnier bien encombrant,	19
Ceux qui partent et ceux qui restent,	32
Intrigante chanson,	44
La diablesse,	57
Qui est le prisonnier ?	68
Des mots sur un parchemin,	79
Tensions familiales,	87
Une étrange évasion,	95
Le messenger,	106
Un coupable qui tombe à l'eau ?	114
Une dure révélation,	121
Un assassin,	131
Maître mot : bouclier,	143
Un chat dans le grenier,	153
Panique,	166
Un geste inexplicable,	177
Chacun à sa place,	186

Au sein de cette représentation sommaire du récit, et dans le cheminement de notre réflexion il est intéressant d'envisager un regroupement thématique des différents titres de chapitres.



### La perspective historique

Elle peut être étayée à travers des notions présentes dans les titres de chapitres. En effet, le vocabulaire utilisé ne nous est pas toujours contemporain. Il est question de trois mots clés qui appartiennent au champ lexical du Moyen Âge, à savoir, « *diabliesse* », « *parchemin* », « *bouclier* ». Il peut être ajouté le mot « *chanson* » dans l'idée d'aborder la chanson de geste typiquement liée à cette période. De plus, le titre de l'ouvrage utilise un terme métonymique donné pour le Moyen Âge dans son ensemble *L'inconnu du donjon*. « *Dans tous les cas le lecteur doit être convaincu d'emblée qu'on l'emmène au Moyen Âge* »<sup>25</sup> Il est donc question d'un accord tacite entre l'auteur et le lecteur, les termes sont choisis de manière réfléchie pour donner au lecteur une idée de ce qui l'attend lors de sa lecture, et plus précisément la période dont il sera question. De plus, les termes utilisés pour symboliser le Moyen Âge englobent plusieurs domaines d'activités de l'époque : la religion, la guerre, l'éducation à travers l'écriture, les traditions et la protection militaire. Tous ces champs sont ceux de la noblesse, il n'est pas question dans la table des matières du sort de la majorité de la population, à savoir, les paysans.

Les termes utilisés appartiennent au Moyen Âge sans être du même ordre. En effet, le terme « *diabliesse* » est lié au domaine de la religion et plus exactement à celui de la superstition. Le Moyen Âge est connu pour ces chasses aux sorcières, pour la peur de la fin du monde et bien sûr pour la frayeur engendrée par le diable.

Ensuite, ce sont les modes de communication entre seigneurs ou gens du peuple lettrés (ce qui constitue une minorité) qui sont mis en avant. Le terme « *parchemin* » symbolise tout ce qui concerne l'écriture à l'époque du Moyen Âge. Les lettres de cachet et la langue écrite sont évoqués tout comme la présence (au sein du chapitre) d'un ouvrage qui deviendra célèbre : « *Le livre des merveilles du monde* » attribué à Marco Polo. Il est question du domaine de l'éducation et de l'apprentissage. En effet, la lecture n'était réservée qu'à une élite et aux gens de l'Eglise. Le protagoniste Garin est une exception, il représente l'infime pourcentage des gens de faible condition qui, pourtant, ont appris à lire. Garin Trousseboeuf a fréquenté l'école cathédrale, cette école est une institution d'enseignement du Haut Moyen Age, elle précède la fondation des universités. Si le héros fait figure d'exception c'est surtout

---

<sup>25</sup> Cécile Boulaire, *Le Moyen Age dans la littérature pour enfants*, PUR, Interférences, 2003

parce que les membres de sa famille sont très nombreux et très pauvres. Les enfants issus de ces familles de paysans devaient généralement aider aux travaux dans les champs et non étudier. Même si l'enseignement était gratuit dans ces écoles.

Le titre de l'ouvrage ainsi que la première de couverture mettent en scène un récit qui se déroule dans un château fort. Il était donc question d'une histoire de seigneurs, de conflits guerriers et de protection militaire. C'est pourquoi, les termes « *bouclier* » et « *donjon* » appartiennent au même champ lexical dans le sens où ils interviennent dans le même lieu, et pour la même fonction. Le donjon est la tour la plus haute du château fort, elle est utilisée pour guetter les attaques ennemies. Elle a donc un but militaire et défensif, tout comme le bouclier qui est utilisé lors de batailles pour protéger le soldat. Les conflits guerriers ne sont pas le cœur de l'histoire. Au contraire, la vocation protectionniste est mise en avant. On peut donc imaginer que les personnages de l'histoire vont devoir se protéger d'un ou de plusieurs ennemis.

Enfin, le terme de « *chanson* » peut être utilisé pour mener une réflexion sur la vie au Moyen Âge. La fête, les chansons des gestes (destinées à exalter les grands événements historiques et surtout guerriers). Il serait intéressant de recueillir les conceptions initiales des élèves dans le but de leur faire acquérir une image mentale de ce qu'est la vie au Moyen Âge.

### **Le roman policier**

Ce genre littéraire est attrayant pour les élèves puisqu'il permet de s'identifier au héros tout en se mesurant à lui lors de l'enquête.

*« Afin de concocter un cas difficile pour le détective et intéressant pour le lecteur, l'auteur multiplie les obstacles matériels et les pièges logiques tout au long de l'enquête : plusieurs suspects, de nouveaux meurtres, des diversions et, souvent, des menaces contre l'enquêteur lui-même construisent un récit extrêmement complexe mais toujours cohérent. Au cours de son enquête, le détective fait part au lecteur de tous ses indices mais non de tous les raisonnements qu'il échafaude ; il ne démasque d'ailleurs le coupable qu'à la fin... »<sup>26</sup>*

Au détective se substitue un jeune scribe, il sera témoin des événements voire impliqué et manipulé, mais il ne résoudra pas l'affaire de lui-même.

---

<sup>26</sup> Encyclopédie Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002 Microsoft Corporation.

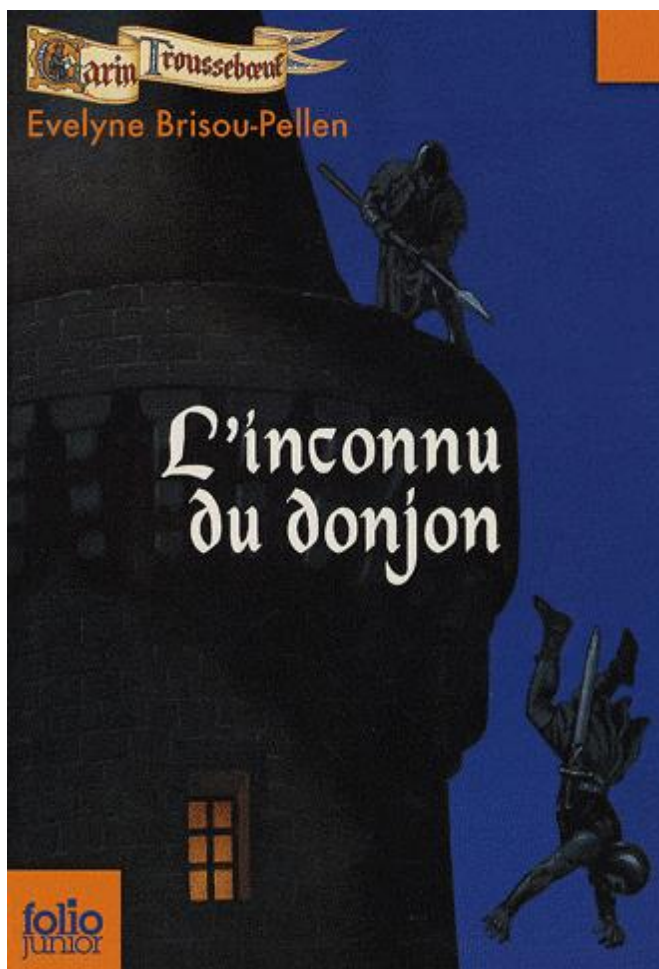
Outre les atouts historiques présents dans cet ouvrage, la trame du roman policier peut être repérée très rapidement grâce à la table des matières. L'étude littéraire de l'ouvrage va porter sur les différentes étapes présentes dans un ouvrage de ce type. Le champ lexical de la criminalité est utilisé dans plusieurs chapitres : « *prisonnier* », « *évasion* », « *coupable* », « *assassin* ». Un horizon d'attente est d'ores et déjà créé, le lecteur s'attend à une enquête policière autour d'un prisonnier. Les enfants sont d'autant plus affectés par ces termes qu'ils les côtoient de manière contemporaine. Ces mots ont le même sens que ceux qu'on leur donne aujourd'hui excepté certaines nuances. L'aspect physique des lieux est différent puisque l'action se déroule dans un château fort du Moyen Âge. De plus les termes affectifs vont renforcer l'implication latente du lecteur grâce aux adjectifs « *agitée* », « *étrange* », « *panique* ». L'auteur suscite l'intérêt du lecteur en éveillant chez lui un important suspens.

La trame habituelle du récit policier est celle du crime ou du mystère, de l'enquête et finalement de la résolution. Ici les différents chapitres indiquent clairement ce cheminement. « *Une nuit agitée* » marque le commencement de l'intrigue et l'élément perturbateur du récit, enfin, « *Chacun à sa place* » est synonyme de fin avec un sous-entendu signifiant que tout est rentré dans l'ordre, ou du moins résolu. L'enquête est ponctuée par une série de péripéties, et symbolisée par les titres des chapitres. Tous sont d'ailleurs extrêmement imagés, ils ne peuvent permettre aux lecteurs de deviner réellement le cours de l'histoire. En effet, les groupes nominaux utilisés sont très imprécis et apparaissent parfois comme « hors contexte », « *un chat dans le grenier* ». Ce titre énigmatique ressemble à un nom de code, un élément qui paraît anodin mais qui peut se révéler décisif, un indice révélateur d'une enquête policière. Deux intitulés de chapitres sont des phrases interrogatives. Ces questions sont simples et pertinentes puisqu'elles sont en accord avec les interrogations du lecteur, « *Qui est le prisonnier ?* » et « *Un coupable qui tombe à l'eau ?* ». Ces titres font référence à l'enquête en cours et indiquent son cheminement.

Enfin, l'avancée de l'enquête se traduit par plusieurs formules « *dure révélation* », « *tensions familiales* » qui traduit de nouveaux éléments et qui permettent au récit d'avancer. Le lecteur perçoit que les personnages vont être confrontés à des difficultés, certains vont même souffrir, et des secrets vont être dévoilés. La trame du récit policier est respectée, le lecteur peut s'appuyer sur ce qu'il sait du déroulement d'un roman policier pour développer

l'aspect historique de l'ouvrage (ou inversement puisque les deux genres s'étaient réciproquement).

### UN OUTIL IMMEDIAT POUR LE LECTEUR : LA PREMIERE DE COUVERTURE<sup>27</sup>



L'illustration de la première de couverture est un outil de séduction pour le futur lecteur, son caractère « immédiat » fait d'elle la première réalité détenue par le lecteur. De plus, elle remplit « *une fonction d'identification souvent redondante par rapport au titre* »<sup>28</sup>.

L'ouvrage d'Evelyne Brisou-Pellen est signalé comme appartenant au récit à caractère médiéval par la présence du château fort et plus

précisément du donjon sur la première de couverture. Cependant, ce décor n'est que le second plan de l'image. Le premier plan permet au lecteur de découvrir un soldat tombant d'un donjon. Cette image est donc celle d'une péripétie de l'ouvrage, ce qui

permet au lecteur de se projeter dans le livre de manière plus approfondie. Il imagine ce qui a pu se passer et il émet des hypothèses sur le contenu de l'ouvrage. En outre, le fait que l'illustration soit forcément statique, laisse planer le suspens à l'issue de la péripétie.

Après observation de la première de couverture, plusieurs détails peuvent être distingués. Tout d'abord, la fenêtre éclairée au premier plan qui laisse présager que des personnes sont à l'intérieur et qu'elles auraient pu voir la scène qui vient de se dérouler. Deuxièmement, la position du soldat en haut du donjon. Il pointe sa lance vers le soldat qui chute, peut-être est-ce une posture de défense qu'il a dû arborer suite au vacarme du meurtre, peut-être est-il celui qui a tué le soldat, ... Le second soldat est un personnage clé puisque

<sup>27</sup> 9782070612956FS.gif (Image GIF, 329x475)

<sup>28</sup> Cécile Boulaire, Le Moyen Age dans la littérature pour enfants, PUR, Interférences, 2003

c'est lui qui va déclencher l'intrigue. Le lecteur sait d'ores et déjà qu'un homme va mourir, ce qui le conduit à penser que l'élément perturbateur est matérialisé par cette scène. Enfin, il est intéressant de s'intéresser au visage de ce soldat, son expression traduit un cri de terreur. De plus, on peut remarquer qu'il porte une épée. C'est donc un personnage important et supérieur hiérarchiquement au deuxième soldat présent sur le donjon.

Une première question émerge après avoir comparé la première de couverture et la table des matières puisqu'un des titres semble illustrer l'image, à savoir, « *Un coupable qui tombe à l'eau ? 114* ». L'image semble traduire l'expression au sens propre, le coupable se serait jeté à l'eau, dans les douves du château. Cette image symboliserait donc une évasion ou la rédemption d'un homme du mal. En effet, le chapitre évoque le meurtre d'un écuyer qui a été retrouvé dans les douves du château. Le terme de coupable est à associer à la pensée du seigneur du château qui a toujours eu de forts soupçons sur cet homme.

Cependant, le titre peut être compris au sens figuré. L'expression « tomber à l'eau » désigne ce qui est annulé, ce qui n'est plus possible. Le suspect semble ne plus pouvoir être accusé des maux du château.

Le rapprochement effectué entre ces deux idées peut être le point de départ de l'étude de l'œuvre. Les élèves émettent des hypothèses sur le contenu de l'ouvrage, et les confrontent à celles de leurs camarades. Le doute est créé dans le but de susciter l'envie de lire de l'élève. Il s'agit d'aider les élèves à accéder à cet ouvrage parfois complexe étant donné le nombre important de ses personnages et les descriptions exhaustives faites des lieux. En effet, ce roman est étudié au collège en lecture intégrale. C'est pourquoi, la première des adaptations réalisée, pour qu'il soit accessible à des élèves de cycle 3, a été le découpage par extraits. Au sein de chaque chapitre j'ai sélectionné les passages que je pensais les plus pertinents (par rapport au travail que je voulais engager avec les élèves). Cette sélection s'est accompagnée de la rédaction de para texte puisque les élèves devaient suivre l'intégralité de l'histoire pour être impliqués dans la lecture de l'ouvrage.

### **LES EXTRAITS TRAVAILLES**

Les axes de travail ont été définis en fonction des perspectives de mise en place en classe. En effet, j'ai favorisé trois éléments qui sont :

- l'enquête policière
- la structure du texte (son écriture à travers les yeux du protagoniste)
- les notions historiques sous-jacentes.

Ces axes de travail se chevauchent dans l'ouvrage mais certains extraits révèlent la prédominance de l'une ou l'autre des pistes de travail. En effet, l'enquête policière ne commence réellement qu'au chapitre neuf, alors que le lexique médiéval est davantage présent dans la première moitié du roman. Cette alternance est nécessaire pour permettre au jeune lecteur de se créer une image mentale du contexte de l'histoire avant de pouvoir entrer dans la complexité de l'enquête policière. Le plus difficile pour l'élève de cycle 3 est de s'impliquer dans un texte où le protagoniste fait constamment des allers-retours entre la situation qu'il vit et ce qui se passe dans son esprit.

### **Le protagoniste ou la complexité du texte**

*« Garin écoutait à peine. Voilà que soudain, il repensait à sa boîte. Sa boîte ! Trois beaux parchemins, des plumes toutes taillées – un paquet de merveilleuses plumes d'oies neuves, des plumes d'aile gauche, les meilleures, qu'il avait eues dans une ferme juste la veille, en paiement de l'écriture du nom de la fermière... Marie...elle regardait les lettres de son nom comme si ça la faisait naître une deuxième fois, comme si elle existait enfin puisque son nom était là, creusé au couteau sur un bout de planche. Donc, des plumes neuves, son encre – pourvu qu'elle ne se soit pas renversée ! Pourvu que personne n'ait volé sa boîte ! »<sup>29</sup>*

A ce moment précis du récit, le protagoniste doit effectuer un contrôle d'identité à la sortie du cachot. Cette ellipse est l'exemple de ce qui a souvent cours dans le roman. Les pensées du protagoniste sont partagées avec le lecteur et cette parenthèse peut être difficile à comprendre pour les jeunes élèves. D'autant plus que les paroles du protagoniste sont écrites telles qu'il se les dit dans son esprit. Elles sont composées de questions, d'interjections, d'exclamations... Ce personnage complexe psychologiquement peut empêcher l'élève de penser qu'il est le protagoniste de l'histoire. D'ailleurs, certains élèves avaient préféré faire de Geoffroy ou Bertrand du Guesclin le(s) héros de cette histoire. Garin est un jeune garçon qui est à la fois acteur du récit et totalement passif. Tout d'abord, c'est un personnage central, il est constamment présent et c'est lui qui fait évoluer le récit par ses initiatives.

*« Garin l'avait parfaitement vu pénétrer dans la pièce. Il avait parfaitement reconnu sa silhouette. Il n'était pas venu par le donjon, mais de l'autre côté par la courtine est. De là, pour atteindre la Diabliesse, il fallait franchir*

<sup>29</sup> Extrait du chapitre 2, L'inconnu du donjon, E. Brisou-Pellen

*une passerelle de bois, de celles qu'on enlève en cas d'invasion. La fameuse fenêtre donnait côté donjon, sur les créneaux juste là où se trouvait Garin. Une occasion comme celle-ci, même sans occasion particulière, ne se laissait pas passer. »<sup>30</sup>*

Le protagoniste est à la fois le meneur et le « jouet » du récit. Garin est manipulé tout au long du récit, certains personnages l'utilisent pour arriver à leurs fins. Il est donc difficile pour le lecteur de s'identifier à ce personnage ambivalent. La personnalité du héros est à l'image de son rôle au sein du récit : lunatique. Le lecteur est tenté de prendre son parti ou tout au contraire, il peut être agacé par sa nonchalance. L'ambiguïté du personnage est ressentie par le lecteur expert, mais les élèves de cycle 3 peuvent être désarmés face à cette complexité. Le rôle du maître sera de les aider à adhérer au texte en travaillant sur le protagoniste. En étudiant la personnalité de Garin, les élèves pourront comprendre ces allers-retours entre les événements de l'histoire et le ressenti interne du héros. Cette difficulté écartée pourra permettre de travailler sur de nouvelles notions.

### **L'aspect historique**

Il comprend plusieurs éléments : les descriptions, les personnages, et le contexte historique. Le roman dépeint une situation presque réaliste puisque les personnages évoqués ont bel et bien fréquenté le château de Montmuran au XIV<sup>ème</sup> siècle. La difficulté est ailleurs, en effet, certains personnages fictifs sont ajoutés au récit. Cette ambivalence est une source d'erreur chez les élèves, mais elle est importante puisqu'elle permet de conserver l'intérêt du lecteur. La lecture ne peut être ressentie par l'élève que si elle lui permet de s'évader, c'est pourquoi, le roman ne doit pas être assimilé à une sorte de documentaire mais bien à un ouvrage littéraire.

Faisons un bref récapitulatif des personnages présents dans le roman. Tout d'abord, ils sont plus d'une vingtaine. Ce nombre important est une source de confusion et de perte du lecteur au sein de l'histoire qui lui est proposée. Cependant, c'est aussi un gage de réalisme. En effet, les châteaux forts n'étaient pas la demeure d'un seul homme. La majorité des personnages sont des personnalités réelles, c'est-à-dire qu'ils ont existé. Pour permettre aux élèves de rester impliqués dans l'ouvrage, le recours aux recherches sur les personnages était essentiel. Le simple fait de mettre un visage sur une personne et de le resituer rapidement dans le

---

<sup>30</sup> Extrait du chapitre 13, Idem.



contexte historique favorisait l'engagement dans l'action pour une part non négligeable des élèves.

Les descriptions trop longues ou trop complexes pouvaient être un nouvel élément perturbateur pour la lecture. Le lexique riche et très ciblé doit être explicité pour que l'enfant puisse créer une image mentale du lieu où le protagoniste se trouve. En effet, les termes « chemin de ronde », « créneaux », « geôles », « pont-levis », « courtine »<sup>31</sup> sont utilisés dans le texte de manière régulière. Le lieu de l'intrigue, à savoir le château de Montmuran (Ille-et-Vilaine), est à la fois un atout et une difficulté. Ce monument a évolué au fil des siècles, ce n'est plus un château fort, il a subi des transformations notamment lors de la Renaissance. Il est donc difficile d'illustrer le propos de l'ouvrage en se basant sur des photographies du château. Or, à chaque difficulté correspond l'occasion d'une activité décrochée. Ici, les élèves peuvent prendre conscience de l'évolution des châteaux, et donc de celle des sociétés et des techniques.

Toutes ces notions s'inscrivent dans l'apprentissage de la période du Moyen Âge. Les élèves découvrent ou approfondissent ce qu'ils connaissent. Ici, les événements ne sont pas travaillés de manière isolée lors d'une leçon ciblée. Au contraire, ils ont un sens pour l'élève puisqu'ils permettent de l'aider à comprendre le contexte dans lequel le roman a cours. L'élève fréquente des personnages historiques, il comprend leurs préoccupations et leurs modes de vie. Tout est rendu plus concret. Pour comprendre pourquoi Garin a été victime d'une embuscade, dès le début du roman, il faut connaître le contexte conflictuel entre les Anglais et les Français. La question sous-jacente est ensuite : pourquoi sont-ils en conflit ? Pour comprendre les raisons, il faut comprendre l'organisation féodale... Cet enchaînement d'informations va être un leitmotiv pour les élèves mais aussi pour l'enseignant. En effet, tout ce travail sera effectué pour permettre à l'enfant de ne pas se perdre dans cet ouvrage complexe et de conserver (ou du moins de constamment susciter) son envie de lire.

### **Une intrigue policière**

Elle n'intervient que plus tard dans le roman, le temps pour l'auteur de nous présenter le cadre, la situation, les personnages. Ce n'est pas avant le chapitre neuf que la première forme d'enquête a lieu dans le roman. Elle est réalisée par le vieux sage au moment où il rencontre Garin pour la première fois :

---

<sup>31</sup> Extrait du chapitre 4, L'inconnu du donjon.



« -Comment savez-vous cela ?

-Hum... tu as des taches d'encre sur l'index et le majeur de la main droite, avec un petit creux à cause de la plume. Tes souliers sont solides, comme les souliers de ceux qui marchent beaucoup. Tu as tendance à porter l'épaule droite plus basse et ton surcot est usé dans le dos, à l'endroit où frotte ton écritoire.

De plus, tu es imprévoyant, car tu as été capturé de nuit, ce qui veut dire que tu dormais dehors à deux pas d'un château. »<sup>32</sup>

Cette analyse est un avant-goût de la partie policière, tous les indices que le vieux sage repère sont une sorte d'invitation pour le lecteur à en faire de même. En effet, l'élève, s'il adapte une posture d'enquêteur tout au long de l'ouvrage, sera d'autant plus impliqué dans cette histoire complexe. C'est en s'investissant que l'élève pourra davantage pallier certaines difficultés.

Ce n'est qu'à la moitié du récit que l'intrigue policière commence. L'évasion du prisonnier est l'élément perturbateur du récit (chapitre 9). On peut se demander comment le lecteur a ressenti le début de l'ouvrage en sachant qu'il s'agissait plutôt d'une découverte du cadre, s'est-il ennuyé ? Ne serait-il pas judicieux de ne pas lire certains extraits du début de l'ouvrage, pour leur préférer des extraits (plus longs) de la fin du livre ?

Outre l'événement du neuvième chapitre, ce sont les chapitres onze, quatorze et seize qui sont le siège de nouvelles perturbations. Le lecteur reçoit des indices tout au long de l'ouvrage pour l'aider à comprendre la situation. Ceux-ci sont explicites, dans le chapitre intitulé « dure révélation », le lecteur apprend clairement que deux personnages connaissent l'identité du prisonnier inconnu. Ici le lecteur prend la place du protagoniste comme si lui-même surprenait cette conversation de manière fortuite. Mais ces indices peuvent tout aussi être implicites,

«[...] le seigneur Alain avait dit « l'écuyer » et non pas « mon écuyer ». Bredan n'était-il pas l'écuyer du seigneur Alain ? »<sup>33</sup>.

Le lecteur est guidé par l'auteur sur les questions qu'il doit se poser pour démêler le vrai du faux. Cette succession d'événements rend plus vivante l'enquête, et permet de tenir le lecteur en haleine. Cependant, la multitude de paramètres qui entrent en compte sont un facteur d'incompréhension. L'élève sait qu'un prisonnier s'est échappé, celui-ci avait trompé Garin et le seigneur Alain sur sa véritable identité ; deux meurtres ont lieu au château ; on apprend que le seigneur Alain a tué l'écuyer ; deux personnages connaissaient la réelle identité du prisonnier... Tous ces éléments sont imbriqués les uns dans les autres, ce qui complexifie l'enquête au fil de la lecture. En effet, il est indispensable de penser en amont le travail à

---

<sup>32</sup> Extrait chapitre 5, L'inconnu du donjon.

<sup>33</sup> Extrait chapitre 10, *Idem*.

réaliser avec les élèves pour les investir dans la résolution de l'enquête. Le risque étant de les laisser se perdre dans la complexité de l'enchaînement des informations.

### **III. La mise en place du roman**

#### **CONTEXTE DE L'EXPERIMENTATION**

##### **LA CLASSE**

Lors de mon premier stage rectoral, j'ai été affectée en CM1/CM2 dans l'école de Ravigny. L'enseignant titulaire de la classe s'inspire de la méthode Freinet. Ses élèves sont donc particulièrement autonomes. « L'inconnu du donjon » a été travaillé pendant près d'un mois (soit cinq semaines scolaires) avec les élèves. Le roman a donc pu être étudié dans son intégralité, puisque nous nous sommes organisés (avec le titulaire) pour le travailler de manière complémentaire. Nous nous étions répartis les extraits et nous les travaillions chacun à notre manière. N'étant présente dans la classe que le jeudi, j'ai uniquement pris en charge l'apprentissage de six extraits (sur les dix-huit existants).

Le roman est recommandé pour les élèves de 11 ans. Or les élèves sur lesquels il a été « expérimenté » avaient entre 9 et 10 ans. J'ai fait le choix de travailler sur un roman complexe pour des élèves de cycle 3, dans la perspective de mettre en lumière toutes les difficultés que peuvent rencontrer des élèves face à la lecture d'un roman historique. Pour pouvoir travailler avec tous les élèves de la classe, il était indispensable de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques et didactiques. Tous les élèves devaient pouvoir entrer dans le roman et se l'approprier à un moment ou à un autre de la séquence. Les difficultés rencontrées étaient d'autant plus claires qu'elles concernaient une majorité des élèves de la classe. Les élèves de la classe étaient majoritairement de bons élèves, il n'était pas question de les mettre en difficultés, mais bien de cerner tous les éléments qui sont à prendre en compte lors de l'étude d'un roman historique (et ce même avec une classe plus hétérogène).

Pour construire la séquence d'enseignement, je me suis basée sur un outil de travail prévu pour des élèves de 5<sup>èmes</sup><sup>34</sup>. C'est à partir de cette séquence que j'ai défini les extraits à travailler en classe. En effet, le but n'était pas de travailler le roman dans son intégralité puisque celui-ci n'était pas adapté au public visé. J'ai choisi de l'étudier en le découpant en dix huit extraits (un extrait par chapitre<sup>35</sup>) de taille « raisonnable » (de une à deux pages). Ces extraits devaient être accompagnés d'une courte introduction. J'ai construit ce para texte tout en connaissant ses limites, l'objectif n'étant pas qu'il se suffise à lui-même. Il était important de permettre à l'élève de suivre le fil de l'histoire en résumant les différents événements qui n'étaient pas présents dans l'extrait. Pour compléter ce résumé, il était efficace de raconter aux élèves ce qui s'était passé. En plus de la lecture, l'enseignant raconte avec ses propres mots et sans support écrit, les événements qui ont eu cours. De cette manière, il mobilise beaucoup plus les élèves et les fait entrer dans la lecture de l'extrait.

### **LES OBJECTIFS DE LA SEQUENCE**

Les compétences à atteindre lors de cette séquence étaient de plusieurs ordres. Elles étaient avant tout disciplinaires, il s'agissait de travailler sur une période historique présente dans les programmes d'enseignement de 2008. De plus, l'étude de ce roman était l'occasion de travailler plusieurs domaines de compétences en maîtrise de la langue : la littérature, la rédaction, et vocabulaire. Sans oublier les compétences du socle commun de connaissances et de compétences, qui prennent en compte l'apprentissage d' « attitude »<sup>36</sup>, je ne reprendrais pas les compétences disciplinaires présentes dans le socle puisqu'elles sont très proches de celles présentes dans le bulletin officiel de 2008.

Il est question de développer ici l'attitude de recherche des élèves et donc de travailler plusieurs items :

- Compétence 6 : les compétences sociales et civiques

Capacités :

---

<sup>34</sup> [www.gallimard.fr/catalog/Fich-pedago/21028957607.pdf](http://www.gallimard.fr/catalog/Fich-pedago/21028957607.pdf). Annexe

<sup>35</sup> Voir Annexe.

<sup>36</sup> Le socle commun de connaissance et de compétence, 11 juillet 2006

*-communiquer et travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe.*

*-savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage.*

*-apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance.*

*-savoir distinguer virtuel et réel*

- Compétence 7 : autonomie et initiative

#### Capacités :

*-être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir : identifier un problème et mettre en place une démarche de solution ; rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser.*

*-développer sa persévérance*

*-définir une démarche adaptée au projet*

#### Attitudes :

*-conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre*

Toutes ces compétences seront toutes travaillées lors de la séquence. Le fait de développer la capacité de réflexion des élèves participe à leur construction en tant que futur citoyen. Le roman sera un outil de réflexion et de mutualisation des points de vue. Les élèves sont amenés à prendre leur distance face à ces outils (romans, textes historiques), pour développer leur esprit critique. Outre les compétences disciplinaires, c'est l'attitude générale de l'élève qui est travaillée. Il est guidé et va progressivement se mettre dans la peau d'un apprenti historien, c'est-à-dire, un individu qui mobilise toutes les compétences citées ci-dessus, soit un futur citoyen qui réfléchit et prend du recul par rapport aux documents qui lui sont proposés.

## **LE RHJ : UN ATOUT POUR LES APPRENTISSAGES**

Le roman historique ne peut être considéré comme un atout que s'il est associé au plaisir de lire de l'élève. C'est en prenant en compte le côté affectif de l'élève que les apprentissages pourront être pensés de la manière la plus pertinente possible. En effet, un élève qui prend plaisir à participer aux activités de la classe est d'autant plus mobiliser pour les apprentissages.

## LA PREMIERE APPROCHE

Le but de cette première séance d'enseignement était de susciter l'envie de lire des élèves. Elle était primordiale pour le reste de la séquence. En effet, les élèves non convaincu en fin de séance seraient difficiles à remobiliser pour la suite de la séquence. Le déroulement avait donc été pensé en amont de manière à ce que tous les élèves puissent participer aux échanges collectifs. L'enseignant tente de se mettre à la place de l'élève, il se pose un maximum de questions pour anticiper le plus pertinemment possible la séance. De plus, l'intrigue proposée par l'enseignant nécessitait d'être mise en scène pour mobiliser tous les élèves de la classe ; tout comme les moments de la journée, choisis de manière à optimiser la concentration des élèves (en début de matinée et en fin d'après-midi).

Je suis partie de la couverture du roman (retro-projetée sur un fond blanc) pour qu'ils puissent se créer un horizon d'attente. Les hypothèses créées par les élèves étaient en somme toute réalistes. La majorité des propositions mettaient en scène le Moyen Age et surtout la peur (due à la couverture sombre).

Voici plusieurs exemples de propositions des élèves :

E1 : « Un chevalier s'est fait tuer par un autre »

E2 : « Ca fait peur et c'est la guerre puisque dans l'histoire il y a toujours des guerres »

E3 : « La tour est le donjon et un méchant y attaque les chevaliers »

E4 : « Garin est dans la pièce éclairée, il a entendu un bruit et va voir »

E5 : « La nuit... C'est de la magouille »

E6 : « C'est sûr ça va se finir bien, ça finit toujours bien dans les histoires »<sup>37</sup>

Certaines notions sont acquises par les élèves, ils ont d'ores et déjà une image mentale du Moyen Age, ce qui facilite grandement leur compréhension quant à ce roman médiéval. La piste de recherche, durant ce stage, n'est pas celle de la découverte d'une période historique à travers la littérature de jeunesse puisque les élèves en ont déjà quelques bases. Il est question de les aider à consolider leurs savoirs sur cette même période, toujours à travers la lecture du RHJ.

---

<sup>37</sup> Cette proposition d'élève fera l'objet d'une analyse page 45.

La première séance était d'ailleurs l'occasion de tracer les grandes lignes du roman. Ce travail a eu lieu à plusieurs moments de la journée pour laisser le temps aux élèves de prendre du recul par rapport à ce qui était dit. Le support de l'interprétation des élèves était à la fois la couverture du roman, la quatrième de couverture (lue par l'enseignant) et enfin la table des matières (rétro-projetée sur tableau blanc). Ce dernier outil a été l'occasion de prendre en compte le lexique du roman. Les idées des élèves ont été notées au fur et à mesure pour finalement être classées dans un tableau à double entrée : ce qui était lié à la période historique et ce qui était lié au récit.

Le but étant de mettre en avant l'hybridation générique de cet ouvrage<sup>38</sup> pour minimiser les difficultés qu'elle pourrait engendrer lors de la lecture. C'est d'ailleurs ce que les élèves ont naturellement fait en mettant en évidence la période historique concernée et le climat de peur ressenti. Tous les indices concernant chacun de ces items ont été listés grâce à la première et la quatrième de couverture ainsi que la table des matières, les élèves ont ensuite été mis en recherche pour trouver le titre à donner à chaque colonne. C'est trouvant un hyperonyme à chaque liste de mots que les élèves ordonnent leurs représentations :

Le moyen âge	Le genre policier
Donjon	Prisonnier
Bannière	Crime
1354	Inconnu
Château de Montmuran	Enquête
Bataille	Tensions
Parchemin	Coupable
Bouclier	Assassin
Noir	Panique

Ces indices sélectionnés par les élèves témoignent de plusieurs représentations. Un premier constat peut être effectué : le lexique de la première colonne est en cohérence avec la période du Moyen âge. Tout comme le lexique du genre policier qui paraît pertinent et cohérent. Cependant, les indices médiévaux restent objectifs jusqu'à la dernière proposition : « noir ». Il est intéressant de travailler avec l'élève qui a donné cette réponse sur les représentations qu'il a du Moyen âge. En effet, ce même élève avait déjà proposé de décrire la première de

---

<sup>38</sup> Page 16

couverture ainsi : (E2) « *Ca fait peur et c'est la guerre puisque dans l'histoire il y a toujours des guerres* ». L'association de la guerre et du Moyen Age (ou plus généralement de l'Histoire) à la couleur noire témoigne d'une représentation pessimiste du passé. Pour cet élève, l'Histoire ne semble être que le sombre côté de notre civilisation moderne ou le chemin « crasseux » qu'il a fallu parcourir avant de construire une civilisation « propre ».

De manière générale, les élèves semblaient prêts à être impliqués dans la lecture du roman. Cette séance de démarrage s'est avérée positive quant à la motivation. De plus, elle a pu faire l'objet d'une évaluation diagnostique. Elle m'a permis de situer les élèves quant à leurs représentations sur la période historique, mais aussi de percevoir si la lecture du roman les effrayait ou au contraire les enjouait. En effet, cet enjeu était le plus important de la séance. Il s'agissait d'engager une majorité d'élève, de leur donner envie de lire ce roman. Cette condition était essentielle pour les engager dans les futurs apprentissages.

### **LES SOURCES DE MOTIVATION DURANT LA SEQUENCE**

Les séances de littérature ont eu lieu tous les jours de la semaine, *l'Inconnu du donjon* a donc été utilisé de manière transversale, majoritairement en histoire et en français. Beaucoup de lectures ont été données à lire à la maison ; ce qui, à mon sens, a été une difficulté. Beaucoup d'élèves éprouvaient des difficultés à la lecture de l'ouvrage du fait de la complexité du texte. Pour conserver la motivation des élèves quant à ce support il était indispensable de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques. Les remédiations ont eu lieu après l'observation des difficultés lors de la deuxième séance (où les élèves avaient à lire un extrait à la maison). Celles-ci ont été pensées en fonction de différents paramètres : la lecture, la motivation voire l'implication des élèves, et le travail à effectuer sur l'image mentale à former par les élèves. Ce sont les éléments moteurs de la séquence qui ont favorisé l'apprentissage des élèves.

### **La lecture offerte**

Les moments de lecture offerte sont essentiels. La lecture experte proposée par l'enseignant permet aux élèves de se replonger dans l'histoire/Histoire. C'est la compréhension du texte



par les élèves qui est travaillée et non l'aisance dans la lecture (mise de ton etc.). Le but n'est pas de les engager dans un travail difficile (même s'il était guidé) sans être impliqués dans l'histoire.

La lecture offerte a été le moyen de surmonter les difficultés de lecture. Ce qui permettrait à l'enseignant de s'attarder sur d'autres difficultés. Pendant les séances de recherche historique, il n'était pas question de travailler la compréhension littéraire. C'est pourquoi les extraits étaient lus et théâtralisés pour permettre aux élèves d'adhérer à l'activité en augmentant leur motivation. Les extraits étudiés servaient de situation de départ pour mettre les élèves en recherche. Il était par exemple question de retracer le parcours effectué par Garin dans le château. Ce parcours devait être replacé sur le plan en perspective d'un château fort. Le lexique du château fort était travaillé de manière contextualisée et allait être utile pour la suite de la lecture. Ce procédé permet de favoriser une certaine équité au sein de la classe. Tous les élèves peuvent s'engager dans l'activité après être entrés dans le texte. La lecture offerte pouvait être combinée à une lecture individuelle et silencieuse pour que tous les élèves (visuels comme auditifs) soient avantagés.

### **La réalité du contexte**

L'existence du château de Montmuran (en Ille-et-Vilaine) a été un atout, malgré l'impossibilité pour moi d'organiser une visite de ce monument. La confrontation entre les descriptions de l'ouvrage et les photos du château ont permis de mettre en évidence constat : pourquoi le château a-t-il changé ? En effet, certains élèves ont pu observer la présence de fenêtres, l'absence de donjon... Il était intéressant à ce moment précis de travailler la notion de rupture préconisée par A. Dalongeville<sup>39</sup>. Les élèves émettent des hypothèses sur ce qui a pu se passer pour que le château se transforme. Les recherches effectuées restent contextualisées et donc permettent de conserver la motivation des élèves quant à ce support.

De plus, l'attitude des élèves se rapproche de celle d'apprentis historiens, dans la mesure où ils mesurent la contextualisation des activités. En ayant un but, les recherches sont d'autant plus actives. Les élèves sont investis d'un projet qu'ils mènent précautionneusement.

---

<sup>39</sup> DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'histoire à l'école cycle 3*, Pédagogie pour demain, Didactique 1er degré, Hachette éducation, Paris, 1995

Précisons que les élèves n'ont étudié le château qu'avec le support de photographies, la visite n'est donc pas le but final de la séquence. Seulement, c'est l'occasion pour les élèves de se représenter les événements autrement que par simple imagination. Les images mentales formées s'appuient sur des éléments existants. Il serait trop difficile de travailler sur les représentations des élèves sans leur fournir de support de travail.

### **Les « vrais » personnages historiques ou l'importance de se créer une image mentale**

L'image, la peinture, le dessin ou encore le support photo sont importants pour les élèves. Ils ont besoin de visualiser un personnage, son histoire, sa place dans la société, son rôle... avant de pouvoir réinvestir cette connaissance dans un autre contexte. Ce besoin est accentué à la lecture d'un texte difficile. D'ailleurs, plusieurs élèves me sollicitaient, à la suite de la lecture offerte, pour avoir l'autorisation d'utiliser les ordinateurs de la classe afin de visualiser le personnage évoqué dans le texte. Cependant, le fait de voir le visage de tel ou tel personnage historique ne leur permettait pas de s'en souvenir automatiquement. Il est nécessaire de prendre le temps d'étudier ce personnage, le but est de connaître les grandes lignes de sa vie pour en avoir une image plus claire. Le roman historique constitue un outil de recherche pertinent pour ce type de recherche. Prenons l'exemple de l'extrait du chapitre 4 « Intrigante chanson »<sup>40</sup>. Un paragraphe de l'extrait est dédié au roi Richard Cœur de Lion :

*« Richard... Richard Cœur de Lion ! C'est cela qui faisait penser à un signal ! On racontait que Blondel, le trouvère du roi Richard, avait retrouvé son maître grâce à une chanson. Il avait parcouru tout le pays d'Autriche, chantant sous chaque donjon : « Qui sage homme sera, ja trop ne parlera », jusqu'à ce qu'un jour son maître réponde par la deuxième phrase... [« Qui ja mot ne dira, grand bruit ne fera »].*

Ce passage du roman permet de problématiser une notion historique<sup>41</sup> : la valeur monétaire c'est-à-dire leur importance en fonction de leur place occupée dans la pyramide féodale. C'est l'occasion de mettre les élèves en recherche : Pourquoi Richard Cœur de Lion ne dit rien quand il est emprisonné ? Cette recherche permettra aux élèves de réfléchir sur ce fait et donc de se construire, après avoir participé à un débat collectif ou un travail de recherche par groupe, leur propre image de cette notion. Les hypothèses présentées à la classe sont

---

<sup>40</sup> Annexe

<sup>41</sup> DALONGEVILLE Alain, *Enseigner l'histoire à l'école cycle 3*, Pédagogie pour demain, Didactique 1er degré, Hachette éducation, Paris, 1995

discutées, toutes sont acceptées par l'enseignant excepté celles qui sont invraisemblables. Ensuite, l'enseignant les guide pour réinvestir les conclusions de la recherche vers un nouveau personnage, à savoir, l'inconnu du donjon (qui adopte le même comportement que celui décrit dans l'extrait pour le roi Richard Cœur de Lion). Le transfert de notion, proposé par l'enseignant, favorise la compréhension de l'élève. Il réinvestit une notion à travers un autre personnage, ce qui s'inscrit dans le processus de consolidation des apprentissages (phase importante de la séquence).

Outre l'outil de l'image, les élèves sont amenés à représenter eux-mêmes, par le dessin, ce qu'ils pensent avoir compris. Cette activité de transfert est importante pour favoriser la mobilisation des élèves face à cet ouvrage complexe. De plus, la verbalisation prenant appui sur ce support est d'autant plus riche, qu'elle permet aux élèves de confronter leurs représentations et de les justifier. Cette activité à ses limites, il est évidemment très difficile de représenter des personnages et des lieux complexes. Une alternative à cette difficulté peut être la schématisation. Le but est surtout de prendre appui sur une activité plus ludique, pour enfin être capable de s'exprimer en s'appuyant sur ce support. Enfin, la création d'un support personnel peut être conservée dans la leçon afin que l'élève se remémore plus facilement ce qui a été travaillé pendant cette séance (grâce à la construction personnelle de cet outil).

### **La mise en scène : outil pour mieux comprendre le contexte**

Lors de lecture individuelle ou à voix haute, les élèves ont été confrontés à un style d'écriture difficile. C'est le point de vue du protagoniste qui est adopté. Les lecteurs sont confrontés à un va et vient permanent entre les événements et les pensées de Garin. Outre la difficulté liée au vocabulaire employé (notamment le champ lexical médiéval), c'est avant tout cette alternance des points de vue qu'il a fallu prendre en compte pour faciliter la compréhension de texte par les élèves.

Le fait de mettre en scène un extrait permet à certains élèves de se représenter les événements voire de s'identifier aux personnages du roman. Cette représentation théâtrale est travaillée en petit groupe. Chaque élève se met dans la peau du personnage qu'il représente. Le but étant de discerner les traits de caractères de chacun : un paysan n'aura pas le même statut qu'un seigneur, une femme n'aura pas la même place qu'un homme etc. Ce sont toutes ces nuances

qui sont travaillées pour permettre à l'élève de construire sa propre représentation de la période. Il n'est pas question ici de formaliser les mises en scène par rapport aux souhaits de l'enseignant. Chacun est libre de jouer son rôle comme il l'entend, sans pour autant adopter une attitude invraisemblable pour l'époque. Les scènes jouées, même si elles se ressemblent les unes des autres, sont des supports pour l'élève. C'est à partir de celles-ci qu'ils entrent dans le roman et donc dans la période. De plus, ce genre d'activité est un réel support de réflexion. Elle peut être menée en distribuant les dialogues et en laissant libre choix de la mise en scène, au contraire, elle peut imposer un événement à raconter en laissant les élèves construire la scène du début à la fin.

### **DES APPRENTISSAGES FAVORISES**

L'hypothèse de départ, à savoir, l'atout du roman historique comme support de recherche pour les élèves de cycle 3, est confirmée. En effet, les mises en place pédagogiques donnent un résultat positif. Les élèves sont tous entrés dans le roman (de différentes manières et à différents moments), c'est-à-dire qu'ils se sont tous investis (à différents degrés) dans les apprentissages.

La principale idée était de déconstruire les représentations erronées des élèves pour leur apprendre à se construire eux-mêmes une représentation fondée sur des recherches et des réflexions personnelles ou collectives. Le but était de ne pas travailler les notions historiques de manière décontextualisée mais bien de les intégrer à un projet, un fil conducteur. Cette idée de transversalité a permis de mener les élèves à produire différents travaux toujours en rapport avec ce même roman historique. De plus, l'avantage de « L'inconnu du donjon » se trouve dans l'intrigue de l'enquête. Si les élèves adhèrent à cette investigation, ils sont complètement intégrés aux projets proposés. De plus, la problématisation des entrées permet à l'élève de réfléchir sur différentes notions historiques tout en s'aidant du contexte proposé dans le roman historique proposé. Prenons un exemple : les élèves travaillent sur la féodalité, certains ont une image claire et plausible de cette notion, d'autres en auront une vision erronée. C'est à partir de ces erreurs qu'il est intéressant d'amener l'élève à prendre appui sur le roman étudié. L'enseignant amène l'élève à s'interroger : « Crois-tu que Garin puisse faire ce qu'il souhaite dans le château de Montmuran ? Pourquoi ? ». L'élève est guidé dans sa réflexion.

L'enseignant lui permet d'effectuer des comparaisons<sup>42</sup>, et l'invite à transférer ses connaissances dans de nouveaux contextes, toujours dans la perspective de consolider une notion étudiée.

La pertinence du RHJ est attestée avec la mise en place de cette séquence. Cependant, il est à utiliser avec précaution comme tout outil de classe. Il ne se suffit pas à lui-même et il nécessite un lourd travail de réflexion de l'enseignant. Ce n'est cependant pas un travail effectué en vain puisqu'il permet à beaucoup d'élèves d'adhérer à un projet historique grâce à la littérature de jeunesse.

## **LES PRECAUTIONS D'EMPLOI DU RHJ**

### **UN MELANGE DE FICTIF ET DE REEL**

#### **Les personnages**

Comme je l'ai précisé précédemment, le RHJ ne peut se suffire à lui-même, il est un outil d'apprentissage. C'est pourquoi il est nécessaire de l'utiliser avec précautions. Les lecteurs de « L'inconnu du donjon » ne distinguent pas les personnages historiques inventés ou ceux ayant existé. Il est essentiel de le vérifier par la recherche documentaire. Les élèves auront donc des difficultés à trier les personnages entre eux, mais surtout à prendre conscience de ce mélange entre fiction et réalisme au sein du roman. Certains élèves suggéreront : « *pourquoi il n'y a pas que des personnages vrais ?* », pour éviter les confusions entre personnages inventés et personnages historique ayant vécu. Cette idée fait preuve d'un désir de réalisme et d'une capacité d'utilisation du roman historique comme d'un document historique de qualité. Les élèves comprendront, plus tard (il n'est pas question de prendre conscience de cela au cycle 3), que l'Histoire est une création humaine<sup>43</sup>, il ne peut donc pas exister de roman

---

<sup>42</sup> Idéologie comparatiste page...

<sup>43</sup> Préface de Gérard de Vecchi, Alain Dalongeville, *Enseigner l'histoire à l'école cycle 3*, Hachette éducation, 1995.

historique ou de documents, quels qu'ils soient, qui retracent entièrement et de manière véridique l'Histoire. Les élèves travaillent sur des concepts et des notions.<sup>44</sup>

La confusion possible voire certaine entre les personnages réels et les personnages inventés est-elle réellement un problème pour l'apprentissage de l'Histoire ? Comme il l'a été précisé plus haut, l'apprentissage des élèves est basé sur l'étude de notions et de concepts. Le fait de prendre un seigneur inventé pour un personnage historique réel n'empêche pas l'élève d'acquérir les notions travaillées (comme la relation entre seigneurs et paysans). De plus, les « personnages importants », ceux qui sont cités dans les programmes d'enseignement, sont souvent traités de manière réaliste dans les romans historiques de jeunesse. En effet, les rois ou les grands seigneurs évoqués sont des personnages réels, l'auteur a pu exploiter leur histoire grâce aux traces conservées. Cette ambiguïté de statut des personnages n'est donc pas totalement préjudiciable pour les apprentissages puisque les notions à acquérir ne sont pas perturbées par cette ambiguïté.

Cependant, il est important de travailler cette ambivalence pour éveiller la vigilance des élèves face aux sources proposées. Elle peut faire l'objet d'une recherche documentaire dans le cadre de la classe. Une activité de tri des personnages fictifs et des personnages ayant existé. Il pourra être mis en évidence le fait que seuls les personnages « puissants » ont une trace dans les archives. Il est très rare de posséder quelques informations sur un paysan ou une servante en particulier. C'est grâce à ces prises de conscience successives que les élèves parviennent à se représenter le Moyen âge.

### **Ambiguïté entre Histoire et histoire**

Pour analyser cette difficulté, prenons appui sur la proposition de l'élève (E6) « *C'est sûr ça va se finir bien, ça finit toujours bien dans les histoires* ». Pour cet élève, le roman est un récit, une histoire racontée pour le distraire. Il aura plusieurs difficultés à franchir lors de cette lecture : être confronté à un roman policier qui n'est pas toujours « rose », et entrer dans un univers historique. La prise en compte de l'aspect historique de l'ouvrage semble être difficile pour cet élève. Le fait d'être confronté à un roman conforte l'élève dans cette idée de fiction. C'est

---

<sup>44</sup> DALONGEVILLE Alain, Enseigner l'histoire à l'école cycle 3, Pédagogie pour demain, Didactique 1<sup>er</sup> degré, Hachette éducation, Paris, 1995.

face à cette difficulté que l'enseignant va être confronté. Il s'agit de faire prendre conscience à l'élève du cadre réaliste dans lequel se déroule le roman. L'univers médiéval est étudié, non comme un décor de fiction, mais comme support de réalisme. L'élève va progressivement prendre conscience que cette histoire qui lui est racontée peut être intégrée dans la grande Histoire. Et par conséquent, elle ne finit pas « *toujours bien* ».

C'est en aidant les élèves à différencier ce qui est de l'ordre du fictif et du réel (comme avec le travail de classement des personnages de l'histoire), qu'ils vont progressivement accepter certains faits. Les guerres incessantes entre les français et les anglais pendant la guerre de Cent Ans ne sont pas imaginées, elles ont réellement existé. Il est question de le faire prendre conscience à l'élève pour qu'il puisse commencer à prendre du recul par rapport au texte, et par la même occasion, prendre du recul par rapport à ce qu'il considère comme fictif.

### **LES ACTIVITES DECROCHEES**

#### ***Multiplier les points de vue adoptés pour élargir sa représentation de la période***

L'exploitation du roman historique passe par sa confrontation à d'autres sources. Celles-ci peuvent être documentaires (dans le cadre de recherche historiques ou scientifiques) ou de fiction. Il serait intéressant de comparer différentes versions d'une même notion. Le cœur de l'ouvrage « L'inconnu du donjon » traite du conflit Franco-anglais. Le seigneur Alain n'est pas le seigneur le plus puissant cité dans l'ouvrage, mais il est celui qui représente le clan Français du fait de sa présence continuelle. Face à lui se trouve l'inconnu du donjon, un prisonnier Anglais qui est en fait un grand seigneur : le fils du Duc de Lancastre. Ces deux personnages symbolisent ce conflit majeur dans le roman historique.

Le seigneur Alain est un personnage froid, il se fait manipuler par ses proches. Au contraire, Geoffroy apparaît comme le héros de l'histoire. Il s'échappe du château et semble remporter la partie puisqu'il ne sera pas démasqué. Le roman se déroule en France, les Français sont donc ceux qui emprisonnent et les Anglais sont ceux qui se font emprisonner. Cet élément est intéressant à analyser puisque le roman met en lumière un point de vue, il serait intéressant de travailler avec les élèves sur le point de vue contraire : celui où les Anglais apparaissent comme les « méchants » de l'Histoire/histoire et non les héros. Les élèves pourront ainsi

observer les différentes versions et prendre conscience de la primordialité de la prise en compte du point de vue adopté. L'auteur a retracé les événements en fonction des archives retrouvées, mais peut-être a-t-elle voulu mettre à l'épreuve le patriotisme des lecteurs pour éveiller leur réflexion.

Cette activité nécessite de travailler sur de nouveaux supports. Une méthodologie de travail est construite face à la rencontre de nouveaux documents, il s'agit de se poser plusieurs questions : Qui ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Le but de cette méthode de travail est de forger un véritable comportement de lecteur critique chez l'élève. Il est face à un nouveau support, il doit donc réagir en tant que citoyen réfléchi. C'est d'ailleurs ce qui a été effectué inconsciemment lors de la séance de découverte du roman « L'inconnu du donjon ». La pluralité des textes documentaires qui est proposée aux élèves est essentielle. Le roman historique de jeunesse est un outil pertinent auquel doivent être confrontées des sources documentaires variables. Ces allers-retours, entre les différents textes proposés par l'enseignant, permettront de rendre le RHJ d'autant plus efficace pour les apprentissages.

### **Le passage par l'écrit**

Les activités décrochées ne sont pas seulement dédiées à l'Histoire en tant que discipline. C'est en passant par l'écriture de texte que les élèves parviennent à se plonger dans le contexte historique qui leur est proposé. En effet, les activités de rédaction (inscrites dans les programmes de 2008) sont une étape importante pour permettre à l'élève de se projeter dans cet univers médiéval. Puisqu'écrire permet à l'élève de mieux lire et inversement.

Le sujet de rédaction<sup>45</sup> qui a été proposé aux élèves était en lien avec la première de couverture de l'ouvrage. En amont (dans une séance précédente), il s'agissait de faire un rapprochement entre le titre du chapitre 11 (« un coupable qui tombe à l'eau ? »), l'image de la première de couverture et le contenu du récit (l'écuyer du château est retrouvé mort dans les douves). En effet, les élèves devaient prendre conscience que l'expression : le coupable présumé « tombait à l'eau » était utilisé au sens figuré et au sens propre : il était innocenté et était réellement tombé dans les douves. Une fois ces subtilités textuelles développées, il était question de faire écrire les élèves. Ils ont réfléchi sur le déroulement et/ou le motif du meurtre

---

<sup>45</sup> Fiche de préparation en annexe.



(si meurtre il y a) : Qui a pu tuer l'écuyer Bredan ? Pourquoi ? Ou (plus généralement) comment est-il mort ? Cette séance a été pensée en amont, les élèves ont besoin d'être guidés pour cette activité d'écriture. Des référents leur ont été proposés et un exemple collectif a été élaboré à l'oral. Le but étant de ne pas mettre les élèves en difficulté face à cet exercice de rédaction, mais bien d'utiliser (et de vérifier pour l'enseignant) leurs représentations au cours de la séquence d'enseignement. Les productions de textes issues de cet exercice ont été intéressantes à classer :

- 1) La majorité des élèves ont écrit un récit « réaliste », les coupables étaient des personnages du roman (le seigneur Alain, l'inconnu du donjon, le capitaine Briselance, Mathéa ou Reginart) et la scène de crime était plausible. La victime était poussée par les créneaux ou tuée à l'aide d'une arme. Le motif du meurtre était souvent lié à la fuite du prisonnier, en effet, l'écuyer se faisait tuer parce qu'il se trouvait sur le chemin de l'inconnu du donjon qui s'évadait. Mais les motifs évoqués ne se sont pas cantonnés à cette version. Il était question de querelles amoureuses ou de punition (l'écuyer avait commis un vol et devait être puni). Ces deux dernières versions témoignent d'une réflexion de l'élève et d'une tentative de contextualisation. Il n'est pas question de tuer une personne parce qu'elle a commis un délit mineur, les élèves tentent donc de s'approprier l'univers qui leur est proposé.
- 2) Certains élèves ont fait de cet événement un accident ou un meurtre plus ou moins probable. L'accident viendrait de la noyade de l'écuyer dans les douves, cette hypothèse témoigne d'un manque de connaissance du château fort. Les douves peuvent être profondes mais il n'est pas question qu'elles soient utilisées pour se divertir (comme pourrait le penser certains élèves). De plus, les accidents proposés tels que le fait de trébucher du chemin de ronde sont aussi la preuve d'une représentation erronée ou d'un besoin de visualiser (autrement que par la photo) un château fort.
- 3) Un élève avait effectué un récit réaliste mais surprenant par rapport à ceux de ses camarades puisqu'il était le seul à faire intervenir la catégorie paysanne.

N'oublions pas de préciser que cette séance de production est une évaluation formative en cours de séquence, elle permet à l'enseignant de situer ses élèves dans l'acquisition de

l'objectif final. C'est en prenant en compte cette catégorisation (effectuée ci-dessus) que l'enseignant met en œuvre certaines stratégies pédagogiques pour permettre aux élèves de la deuxième catégorie d'affiner leur représentation du Moyen Age. Ces élèves nécessitent un accompagnement et un étayage plus poussé de l'enseignant. Celui-ci leur montre que certaines parties du château fort ne correspondent pas à l'idée qu'ils s'en font : étude de plan, visite virtuelles de château fort...

Intéressons-nous à la troisième catégorie, qui ne constitue qu'une infime partie de la classe puisqu'elle ne concerne qu'un seul élève. Ce qu'il est intéressant de prendre en compte dans ce travail c'est la prise en compte de l'univers médiéval dans sa globalité. Cet élève a dépassé le roman historique jeunesse comme outil d'apprentissage, il se l'est approprié et l'utilise pour aller plus loin dans sa réflexion. Il faut souligner le fait que cet élève possédait déjà le roman dans le cadre familial. Cependant, il n'est absolument pas question de la condition paysanne dans l'ouvrage. Cette attitude de réflexion poussée témoigne d'une attitude positive de l'élève et de l'éveil de son esprit critique (ou du moins d'une représentation mentale pertinente).

### **LES APPORTS THEORIQUES NECESSAIRES**

Le roman historique de jeunesse est utilisé comme objet d'apprentissage, c'est un outil long à étudier en classe puisqu'il est riche et complexe. C'est un outil d'apprentissage, un support de travail qui permet à l'élève de réfléchir sur une notion. Cependant, il est indispensable que les élèves acquièrent les connaissances demandées<sup>46</sup> et non uniquement les compétences et les attitudes. En effet, les contenus historiques dans les romans historiques sont très sommaires. Une ou deux dates sont évoquées, quelques personnages importants. L'élève, outre la représentation mentale qu'il construit lors de la lecture, doit se construire des repères historiques. Il doit donc passer par l'apprentissage de la synthèse, la leçon.

Les moyens pour construire une banque de données par rapport au roman historique sont nombreux. Il peut s'agir de créer une frise historique au fil de la lecture. Les événements listés chronologiquement seront rattachés aux grands événements à connaître en fin de CM2. Il est donc indispensable de rendre ces apprentissages complémentaires : capacités, attitudes et connaissances.

---

<sup>46</sup> Programmes d'enseignement 2008

# Conclusion

Au cours de mon travail de recherche, j'ai pris conscience des enjeux de la discipline historique. Lors de mon travail, j'ai insisté sur l'importance de l'Histoire pour permettre la construction du citoyen. Cet apprentissage passe par l'acquisition d'un comportement d'apprenti historien. Il est question d'acquérir des automatismes face à un support de travail. Les élèves se posent des questions sur le type de document, les sources, la date etc. Cette méthodologie est travaillée en classe, ce qui permet à l'élève de travailler sur tout support. Les documents utilisés pour effectuer une recherche peuvent être de toute sorte puisque l'élève doit apprendre à prendre du recul face à son support de travail.

L'enseignement de l'histoire passe par la problématisation. Les concepts étudiés font l'objet d'une problématique. C'est en effectuant une recherche documentaire que les élèves pourront réfléchir sur les notions abordées. Et c'est en ayant une réflexion sur un phénomène que celui-ci prend tout son sens dans la tête de l'élève. C'est à partir de ce constat que le choix de travailler à partir d'un ouvrage de littérature de jeunesse s'est effectué. Il était question pour moi de mettre les élèves en recherche à partir d'un objectif simple : celui de comprendre et de se représenter l'Histoire/histoire décrite dans le roman historique de jeunesse « L'inconnu du donjon ». Ce support était destiné à donner du sens aux apprentissages mais aussi à favoriser l'élaboration d'images mentales. L'objectif principal en fin de séquence était de permettre à tous les élèves d'avoir une idée claire de ce qu'était la vie au Moyen Age.

En tant que future enseignante, cette recherche m'a beaucoup apporté. J'ai pu percevoir les besoins des élèves face à un ouvrage de jeunesse. L'importance de mettre en avant, de manière constante, le plaisir de lire. L'attitude de l'enseignante est essentielle lors de cette séquence. Cette motivation et ce plaisir de lire ne peuvent être présents que si l'enseignante est complètement mobilisée lors des apprentissages. Outre la posture de l'enseignante et donc la dimension pédagogique, c'est au niveau didactique que j'ai pu observer de nombreux points. Transformer les savoirs « savants » en savoirs « à enseigner » est un travail important pour l'enseignant. Il est nécessaire de trouver des supports adaptés, ou de modifier certains documents pour les rendre accessibles aux élèves de cycle 3. C'est ce qui a été fait avec le roman d'Evelyne Brisou-Pellen en le découpant en extraits. Cependant certaines difficultés d'ordre didactique ont été ressenties lors de la séquence. J'ai dû

différencier les activités que je proposais pour certains élèves en difficulté. Notamment au niveau du tri des personnages du roman : les personnages ayant existé et ceux inventés. Cette tâche était compliquée pour beaucoup d'enfants. Ce qui peut se comprendre puisque l'image mentale qu'ils se sont formée prend appui sur le roman historique. L'univers qu'ils ont lu leur apparaît comme réaliste de A à Z. Le réalisme de certains personnages inventés fait que la différence entre virtuel et réel est limitée. Il n'est donc pas essentiel de réussir ce tri pour les élèves mais bien de se former une image mentale pertinente de la période. C'est à cette condition que les connaissances à acquérir (les dates, les événements...) pourront être appris plus facilement. L'élève n'aura plus à apprendre par cœur des éléments qui ne font pas sens pour lui. Au contraire, il fait des liens entre des faits qu'il associe pour former une histoire dans son esprit.

Pour compléter mon travail, c'est à partir de cette hypothèse que je m'appuierai. Les connaissances historiques formelles sont-elles plus facilement intégrées une fois que l'image mentale est établie. Cependant pour évaluer la pertinence de l'image mentale des élèves, il est nécessaire de passer par le récit historique. Tout comme la littérature jeunesse, il est question pour les élèves de raconter une histoire qui respecte l'Histoire. Le processus d'identification est ici pleinement mobilisé.

D'une manière générale, on peut dire que la littérature de jeunesse est un outil pertinent pour travailler l'Histoire. Cette discipline a été, tout au long de ce mémoire, à la fois objet et outil d'apprentissage. Objet, pour permettre la construction du citoyen ; mais aussi outil, pour parvenir à la compréhension du roman historique. En effet, il était nécessaire de posséder certaines notions historiques pour accéder à la compréhension du roman. Elle était aussi objet d'apprentissage dans la mesure où les connaissances historiques sont des repères communs à la société française qu'il est nécessaire d'acquérir avant la fin de la scolarité obligatoire.

# Annexes

## LES EXTRAITS DE L'INCONNU DU DONJON TRAVAILLES EN CLASSE

### Extrait du chapitre 1

*Une nuit d'avril 1354, Garin Trousseboeuf un jeune garçon d'environ dix ans (il ne connaît pas exactement son âge) marchait sous la pluie. Il avait quitté la maison, il ne voulait pas exercer le métier pénible de son père alors qu'il savait lire. Le soir où il avait décidé de s'en aller, il avait pris soin « d'emprunter » un écritoire de l'école cathédrale qu'il fréquentait. Ce soir là, Garin se trouvait au mauvais endroit au mauvais moment, il fut pris dans une bataille entre Français et Anglais. Il est fait prisonnier avec des soldats anglais dont il ne sait rien, et ils sont emmenés au château...*

A son grand soulagement, rien de fâcheux ne se passa. Il posa le pied sur les dalles de pierre. « Je suis vivant », se dit-il (*c'était une phrase qu'il aimait se répéter pour se reconforter*).

Vivant, mais entre les mains de qui ? Qui étaient les vainqueurs de cette drôle d'histoire ? Evidemment ceux qui tenaient les lances et vous piquaient dans le dos, ils n'en savaient pas plus.

-Ahi ! Je n'ai rien fait, moi !

-Monte !

Monter. Monter derrière les autres, en évitant de penser. Cet escalier est interminable. Un instant, Garin fut saisi par la révélation qu'on les faisait monter sur le chemin de ronde pour les jeter de là-haut...mais c'était une fausse révélation, car on les fit tout simplement pénétrer dans la grande salle où se déroulait la fête.

Il y avait beaucoup de convives au repas, derrière trois énormes tables placées en fer à cheval, et tout le monde riait sauf eux, les prisonniers.

Une belle dame vint au-dessus du petit homme laid.

-Messire Du Guesclin ! s'exclama-t-elle. Votre plan a merveilleusement réussi. Quelle bonne idée d'organiser ce festin, pour faire croire que nous ne nous méfions pas ! Avez-vous pris qui vous pensiez ?

-Exactement, dame Jeanne : Calveley et tous ses hommes, c'est-à-dire une grande partie de la garnison de Bécherel.

Bécherel... Bécherel... Les pensées de Garin se télescopaient. Il voulait réfléchir, mais il n'y arrivait pas, Bécherel...si, peut-être : il lui semblait que la ville était tenue par les Anglais. Les hommes capturés étaient-ils donc anglais ?

Les serviteurs, un moment interrompus par l'arrivée des prisonniers, s'étaient remis à circuler. L'un d'eux se dirigea vers la desserte, se saisit d'un pâté doré – qui devait bien renfermer un chevreuil entier – et passa devant Garin, lui torturant fâcheusement l'estomac.

-Sont-ils tous anglais ? demanda une jeune fille attablée devant un faisan tout revêtu de ses plumes.

C'était peut-être le moment... Ne plus penser à son estomac, s'avancer et dire qu'il n'était pas anglais. Mais était-ce bien intelligent ? Il ignorait qui étaient ces gens. Messire du Guesclin l'informa involontairement en présentant à Calveley :

-Jeanne de Combourg, dame de Montmuran, veuve du seigneur Jean de Tinténac qui participa au combat des Trente.

C'est alors seulement que Garin commença à comprendre où il était tombé. Il y avait, sur la terre de Bretagne, des Bretons qui se battaient contre des Bretons, les uns aidés par les Français, les autres soutenus par les Anglais, pour l'héritage du duché de Bretagne.

Les habitants du château de Montmuran faisaient visiblement partie de ces Bretons alliés aux Français qui prétendaient que le duché devait revenir à Jeanne de Penthièvre, et non à son oncle Jean de Montfort.

Garin espérait avoir bien tout compris, car c'était le moment de profiter de l'accalmie dans les rires pour crier bien fort :

-Je ne suis pas anglais.

Et aussitôt il faillit regretter. Était-il sûr que... ?

-Qui es-tu, alors ? lança le sieur Du Guesclin, mis de bonne humeur par sa victoire.

-Je m'appelle Garin Trousse...anglais.

Tout le monde rit. Personne n'eut l'air de penser qu'il s'agissait là d'une invention. Ne jamais dire son vrai nom, c'était un des jeux de Garin, jeu qui était devenu avec le temps un principe. Ne jamais rien dire de vrai sur soi, ou le moins possible...sauf concernant son métier, évidemment.

-Qu'est ce que ça peut nous faire, que tu ne sois pas anglais ! ricana un homme qui semblait commander aux sergents du château. Tu es avec eux, c'est tout pareil, avec cette bande de brigands qui soutient les Montfort. En tant que Breton, tu n'as pas choisi le bon camp.



### **Extrait du chapitre 2**

*Garin est libéré de l'erreur commise par les gardes, il sort de prison. Les prisonniers, eux, sortent du cachot pour effectuer un contrôle d'identité (nécessaire pour les demandes de rançon). Un des prisonniers ne semble pas appartenir au groupe et reste muet...*

Du Guesclin s'approcha alors du jeune homme, le regarda fixement puis, tournant brusquement la tête, il s'adressa à Calveley :

-Qui est-ce ?

-Je l'ignore. Il s'est joint à nous récemment, c'est la seule chose que je sache. Personne ne connaît son nom. Tout ce que je puis vous dire, c'est qu'il ne parle pas anglais et qu'il se bat bien.

-Demandez-lui combien il vaut. A combien il estime sa rançon.

-Je ne le comprends pas. Il parle la langue du pays de Galles, et quant à moi, j'ai plutôt l'habitude de m'exprimer en anglais ou en français.

Du Guesclin frotta son menton brun, qui rendait un son de meule à grain.

-Toi, puisque tu sais écrire, tu vas nous rédiger les demandes de rançon.

Il détourna la tête et, s'adressant aux autres, il dit :

-Vous êtes bien entendu prisonniers sur parole. Je compte donc que vous ne chercherez pas à vous enfuir.

Chacun prêta le serment, selon les lois de la guerre, qu'il ne s'échapperait pas, sauf le drôle d'anglais, naturellement. Garin, lui, poussa un soupir de soulagement, et remercia saint Garin d'avoir veillé sur lui.

Le drôle d'Anglais, il était clair qu'on ne savait pas trop quoi en faire.

-La langue du pays de Galles...intervint alors le capitaine de la garnison... On dit, messire, qu'elle ressemble beaucoup au breton.

Garin écoutait à peine. Voilà que soudain, il repensait à sa boîte. Sa boîte ! Trois beaux parchemins, des plumes toutes taillées – un paquet de merveilleuses plumes d'oies neuves, des plumes d'aile gauche, les meilleures, qu'il avait eues dans une ferme juste la veille, en paiement de l'écriture du nom de la fermière... Marie...elle regardait les lettres de son nom comme si ça la faisait naître une deuxième fois, comme si elle existait enfin puisque son nom était là, creusé au couteau sur un bout de planche. Donc, des plumes neuves, son encre – pourvu qu'elle ne se soit pas renversée ! Pourvu que personne n'ait volé sa boîte !

-Mon écritoire ! s'écria-t-il d'un coup. Messire, il me faut retrouver mon écritoire !

On le toisa d'un regard sévère. On avait autre chose en tête ! Sans accorder plus d'attention à Garin, du Guesclin demanda :

-Quelqu'un sait-il le Breton ?

Dans l'assemblée, on se questionna du regard.

-Personne ne sait parler le breton ?

-Nous sommes tous d'ici, expliqua le capitaine de la garnison. Aucun de mes hommes ne vient du pays bretonnant<sup>47</sup>.

Garin, lui, parlait parfaitement le breton (depuis qu'il avait fait un séjour chez les moines Bégard), mais il ne tenait aucunement à se mêler de ça.

A ce moment entra dans la pièce la maîtresse des lieux, la dame de Montmuran.

-J'entends qu'on demande quelqu'un qui parle le breton ?

-Nous sauveriez-vous ? interrogea du Guesclin d'un ton d'espoir.

-Moi non, messire, mais ma nièce peut-être, Mathéa la fille de mon cousin Alain, celui dont vous avez fait la connaissance hier – et à qui je compte confier le château en mon absence... Qu'on demande à Mathéa de nous rejoindre le plus vite possible.

### **Extrait du chapitre 3**

*Mathéa avait réussi à parler avec le drôle de prisonnier, il lui avait dit qu'il ne se souvenait plus de son nom à la suite d'un accident. Garin se prépare à quitter le château, il doit suivre le convoi qui emmène les prisonniers à Pontorson, pour rédiger les demandes de rançon. Ce départ est ennuyeux puisqu'il veut rester près de la belle Mathéa.*

Une femme, en riche robe de velours marron, déboucha alors de l'escalier d'une des tours.

-Régina ! appela-t-elle d'un ton courroucé. Que faites-vous ? Descendez immédiatement.

L'enfant interpellé, sans cesser de rire sauta à bas de la charrette.

-Régina ! Ne pouvez-vous pas vous montrer plus raisonnable ? gronda la femme.

Elle tira l'enfant de côté, sans doute pour éviter les oreilles des gardes, et continua :

-Avez-vous réfléchi à notre position ?

Puis, s'apercevant que Garin était derrière elle, elle reprit d'un ton plus modéré :

-Vous êtes le fils du seigneur Alain, qui a la difficile mission de veiller sur ce château en l'absence de Dame Jeanne, sa cousine. Vous devez vous montrer digne de votre nom, et ne pas vous roulez dans le foin avec les fils des palefreniers.

L'enfant baissa le nez, d'un air soudain très grave, il dit :

-Oui mère, j'y veillerai.

La charrette s'éloigna vers le fond de la cour tandis que les serviteurs ramassaient en bougonnant le foin tombé. Tant de monde ! Cela faisait longtemps que Garin n'avait pas pénétré dans un château. Hormis les geôles, il n'en avait pas encore vu grand-chose. Il se leva.

A ce moment lui tomba dessus une sorte de diable poilu. Il n'eut même pas le temps de crier.

-Sans-peur ! appela une voix de femme.

Le diable poilu retomba aussitôt à terre.

-Ne craignez rien, dit la voix, il voulait juste vous sentir.

-Me...sentir ?

---

<sup>47</sup> On ne parlait breton que dans la moitié ouest de la Bretagne.



Garin considérait d'un air probablement très niais la jeune fille qui se tenait devant lui. Il n'était pas capable de trouver un mot. Il n'y a pas de mots pour les apparitions, ou alors elles s'évanouissent.

La jeune fille avait à ses pieds un grand chien au poil hirsute, qui levait vers elle des yeux affectueux.

-Il s'appelle Jean-sans-peur, dit l'apparition. C'est le chien de notre écuyer Bredan. Il est vieux, vous savez, il ne vous fera aucun mal, car il aime les gens.

Garin ne put faire qu'un « Ah ! » d'une bêtise à pleurer.

-Vous êtes le scribe, n'est-ce pas ?

-C'est ça.

-Je suis Mathéa, la fille du seigneur Alain et de dame Agnès.

-Je sais, bredouilla Garin.

Puis reprenant un peu d'assurance, il finit :

-Vous avez aussi un petit frère, qui vient de faire du dégât dans le foin.

Mathéa rit.

-Réginaut, oui. Il ne peut pas s'empêcher de bouger, mais il n'est pas méchant.

Sur ces mots, elle s'éloigna, suivie comme son ombre par le chien.

« Jean-sans-peur ! se dit Garin. Sans cervelle, oui ! »

Mais ce qui le rendait bougon, c'était plus l'idée qu'il devait quitter ce château pas plus tard qu'aujourd'hui, et donc aussi cette belle jeune fille – même s'il ne pouvait de toute façon rien espérer d'elle. Tout ça pour une histoire de demandes de rançon à rédiger sur le chemin. Sur le chemin ! Avait-on jamais vu écrire en marchant ?

Il se montrait d'une parfaite mauvaise foi – on lui avait dit qu'il écrirait pendant les haltes. Les haltes ? Bah ! Juste comme on est fatigué, et que la main peut trembler !

[...]

Au milieu de la cour du château, Du Guesclin rassemblait ses hommes, et aussi les prisonniers anglais. Apparemment, on avait un peu soigné leurs blessures : ils portaient maintenant des bandages. Il faisait soleil, ce qui empêchait qu'on s'apitoie sur leur sort. Etrange disposition de l'esprit humain !

De toute façon Garin ne voulait pas se mêler de cette affaire entre Bretons et Bretons, Anglais et Français et qui encore ? Les prisonniers étaient les prisonniers, cela ne le concernait pas.

C'est sans doute à cause de ses pensées coupables – mais coupables de quoi ? – qu'il sursauta quand il vit le capitaine de la garnison du château se diriger droit vers lui. C'était un homme tout raidi par des années de 'gens-d'armesque' » (Tiens ! Garin aimait bien son nouveau mot), qui donnait toujours l'impression qu'il allait menacer à coup d'épée.

-Dame Jeanne vous demande, dit-il sèchement, ou du moins de la seule façon qu'il connaissait : « gens-d'armesquement ».

Intrigué, Garin le suivit en imitant sans le vouloir l'allure raide du capitaine. Il monta, tout aussi raide, l'escalier de la tour sud, jusqu'à l'appartement où se trouvait la dame de Montmuran.

-Voici, annonça-t-elle sans fioritures.

Nous partons immédiatement pour Pontorson, et la pensée m'est venue que nous trouverons bien quelqu'un d'autre là-bas pour rédiger les demandes de rançon.

« Catastrophe ! se dit Garin avec la plus parfaite versatilité, un travail perdu ! »

-Par contre, continua la dame, j'ai plus important à vous confier. Mon époux, Jean de Tinténac, seigneur de Montmuran, fut tué à la bataille de Mauron, voilà deux ans déjà et sa succession n'est pas réglée. Il faudrait pour nous y aider que vous fassiez l'inventaire de tout ce qui se trouve dans ce château, et que vous le notiez. Vous trouverez le parchemin qu'il vous faut dans le coffre.

Garin porta les yeux sur la longue caisse de bois qu'on lui désignait. Au-dessus du coffre, par l'étroite fenêtre on voyait le vert des arbres et le bleu du ciel jusqu'au bout de l'horizon.

Ainsi il reprenait son chemin, et voilà qu'il ne savait plus s'il était heureux ou triste. Décidemment, dès qu'il avait quelque chose, c'est le contraire qui lui paraissait le meilleur. (...).



Garin redescendit de la tour guilleret. A lui le château, les trésors et les jolies jeunes filles !

-Attendez ! rappela la dame.

Garin s'arrêta net au milieu de l'escalier.

-J'ai oublié de vous avertir : votre mission s'arrête à la porte de la pièce la plus haute de la tour nord-est. Vous ne devez pas y pénétrer.

### **Extrait du chapitre 4**

*Garin commence son inventaire, toujours intrigué par cette pièce mystérieuse...*

Il faisait frais, là-haut. Un vent glacé balayait le ciel de tout nuage. Bleu et froid. Ce n'était peut-être pas le bon moment pour faire connaissance avec le chemin de ronde, mais le spectacle était extraordinaire : du plus haut de ce château, on voyait loin, si loin... là d'où il venait.

Un sergent de garde sortit la tête de la tour et, surpris de le trouver là, lui jeta un regard suspicieux. Il ne dit pourtant rien. Il s'avança le long du chemin de ronde, observa l'horizon un long moment puis se pencha au-dessus des créneaux.

Qu'y avait-il donc à voir ? Garin se pencha aussi. Bouh ! Il n'était pas fait pour les hauteurs. La tête lui tournait aussitôt qu'il regardait en bas.

-ça va ! cria enfin le garde.

Ce signal semblait s'adresser à deux charrettes pleines de bûches qui attendaient devant les douves le bon vouloir des hommes en armes.

Le garde entra de nouveau dans la tour, et on entendit son pas lourd descendre l'escalier de pierre. Enfin le bruit du pont-levis. « Plong ! »

Garin jeta un coup d'œil. Six gardes, lance pointée, surveillaient les alentours, devant la bouche béante du château. Il était facile de deviner que deux autres se tenaient prêts à relever le pont de bois à la moindre alerte.

S'agrippant fermement aux pierres des créneaux, Garin suivait des yeux les charrettes qui entraient. Rien ne se passa. On releva aussitôt le pont derrière elles. Il se retourna pour les suivre des yeux dans la cour. Et si des ennemis se cachaient dans les bûches, prêts à bondir, l'épée à la main ?

Une servante traversa la cour, portant sur la tête un gros ballot de laine. Elle se dirigeait vers l'atelier de tissage. Une à une, les bûches quittèrent la charrette. On se les lançait à la chaîne, jusqu'à ce qu'elles parviennent aux pieds de la courtine est, où on les entassait à l'abri d'un toit de bois. .. Pas d'ennemi caché. Garin en fut presque déçu. En tout cas il pouvait redescendre sans danger.

[...]

Garin s'immobilisa. Une voix étouffée chantait. Une phrase qui se répétait tout le temps. Pas du français, non...cette langue, là, qui ressemblait à du breton. Le prisonnier chantait. Cela disait quelque chose comme « Je vais au val d'Avallon pour soigner ma blessure. ». Un signal ! C'était peut-être un signal !

Mais non, Garin, un prisonnier qui chante ce n'est peut-être qu'un prisonnier qui chante !

Le garçon se pencha. La voix semblait venir de quelque part entre les deux tours. Oui, c'est bien là que se tenait la geôle. « Je vais au val d'Avallon soigner ma blessure »...

Richard... Richard Cœur de Lion ! C'est cela qui lui faisait penser à un signal ! On racontait que Blondel, le trouvère du roi Richard, avait retrouvé son maître grâce à une chanson. Il avait parcouru tout le pays d'Autriche, chantant sous chaque donjon : « Qui sage homme sera, ja trop ne parlera », jusqu'à ce qu'un jour son maître réponde, par la deuxième phrase<sup>48</sup>... Cette phrase Garin ne se la rappelait pas. Mais le problème n'était pas là : le prisonnier envoyait-il un message ? A qui ?

Garin tendit l'oreille, mais la voix s'était tue.

Voilà qui l'avait distrait de ses pensées précédentes. La fenêtre de la tour...il ne savait pas ce qui l'avait conduit à renoncer... Son cœur se mit à battre. Il prit sa respiration. Il allait faire une sottise.

---

<sup>48</sup> Le vers suivant est « Qui ja mot ne dira, grand bruit ne fera »

### **Extrait du chapitre 5**

*Garin a décidé d'aller dans la tour nord-est malgré l'interdiction. Il y rencontre un très vieil homme...*

Le vieux sorcier continuait d'un ton monocorde :

-Lorsque je dis que le monde va à sa perte, que les planètes nous annoncent des années noires, on se bouche les oreilles...

Vois, je les avais prédites, la guerre, la pestilence, la famine...

-Peut-être, proposa Garin, que les gens n'ont pas envie de savoir les malheurs qui les attendent.

Le vieux jeta sur lui un regard inquisiteur.

-Moi, continua le garçon, je ne me sens bien que lorsque j'ai l'espoir que de bonne chose vont m'arriver. Si on m'annonce un malheur, ça me gâche la vie. Ce n'est pas la peine de me la gâcher avant que les malheurs n'arrivent. A ce moment là, il sera bien le temps de souffrir, non ?

Le vieux ne répondit pas. Il examina Garin avec attention avant de reprendre :

-Ainsi, tu es un scribe itinérant. Tu cours les chemins, portant ton écritoire accroché à ton épaule droite, et tu es de nature imprévoyant.

-Comment savez-vous cela ?

-Hum... tu as des taches d'encre sur l'index et le majeur de la main droite, avec un petit creux à cause de la plume. Tes souliers sont solides, comme les souliers de ceux qui marchent beaucoup. Tu as tendance à porter l'épaule droite plus basse et ton surcot est usé dans le dos, à l'endroit où frotte ton écritoire.

De plus, tu es imprévoyant, car tu as été capturé de nuit, ce qui veut dire que tu dormais dehors à deux pas d'un château. Si tu étais arrivé avant le coucher du soleil, on t'aurait ouvert.

-C'est vrai, souffla Garin, je suis très imprévoyant.

-Sais-tu au moins quelles sont les planètes qui te sont bénéfiques, celles qui te sont néfastes ?

-Ma foi, dit Garin, le soleil m'est bénéfique et la plume m'est néfaste. C'est donc la planète qui gouverne la pluie qui ne me vaut rien.

Le vieux n'eut pas l'air satisfait du tout par cette réponse, et son regard fit à Garin une fâcheuse impression. Il regretta aussitôt son habileté à émettre des âneries.

-Il y a, reprit sourdement le vieil homme, des maîtres mots pour asservir les forces naturelles. Le soleil et la pluie dépendent de ceux-là.

-Dites-les-moi, ils me serviraient bien.

-Je ne puis te les dire. C'est à chacun de regarder au fond de soi et d'y trouver la richesse.

Garin eut un mouvement des yeux, mais il ne vit que sa chemise flottant sur son ventre trop creux. Bien sûr ce n'était pas avec les yeux qu'il fallait regarder au-dedans de soi.

-Comment y arrive-t-on ?

-Le temps est un des maîtres mots. La patience. La modestie. La sagesse.

### **Extrait du chapitre 6**

*Le seigneur Alain et le capitaine Briselance se sentent menacés par le prisonnier dont ils ignorent l'identité. Il est interdit au prisonnier de chanter sous peine d'exécution. C'est Mathéa qui va le prévenir de ce qu'il risque...*

Dans la pièce où il se trouvait maintenant, il n'y avait que quelques armes ébréchées et un râtelier de lances contre le mur. Dissimulé dans le coin gauche, Réginart lui fit un signe de connivence. Garin s'assit par terre et prit une plume, histoire de se donner une contenance.

Ils n'attendirent pas trop longtemps. Il y eut une discussion assez loin, sans doute à l'entrée de la salle des gardes – avec une voix de femme qui faisait toujours involontairement battre le cœur de Garin.

Des bruits de pas... pourvu que personne ne vienne jusque là ! Non, ils s'arrêtaient bien devant le cachot. On ouvrit une porte, puis la voix de la jeune fille, claire et distincte :

-Messire Alain, seigneur de ce château, vous donne ordre de cesser de chanter, faute de quoi il serait obligé de vous faire exécuter immédiatement.

Réginart et Garin écoutaient de toutes leurs oreilles, mais le prisonnier ne dit pas un mot.

-Messire Alain, reprit Mathéa, vous demande de nous révéler au plus tôt votre nom.

Aucune réponse.

Réginart fit une grimace de dépit.

-S'il ne dit pas son nom, chuchota-t-il à Garin, il va être tué : le capitaine de la garnison l'a dit à mon père.

Garin remarqua que Réginart omettait de préciser « Briselance » et « le seigneur Alain », ce qui dénotait sans doute un grand trouble de sa part.

-Malheureusement, ajouta l'enfant en jetant un regard désolé à Garin, moi je ne parle pas breton.

Il se leva lentement et jeta un coup d'œil du côté du couloir.

-Je sors d'abord, murmura-t-il.

Et il disparut dans le passage.

Comme convenu, Garin patienta un moment, avant de se glisser à son tour par le chemin qu'avait pris l'enfant.

Réginart y était-il pour quelque chose ? La salle des gardes était déserte.

Garin se colla le dos au mur près de la geôle. Pas un bruit. Il pencha vers la grille. Il faisait terriblement noir là-dedans.

-Eh ! souffla-t-il.

Le prisonnier leva la tête.

-Est-ce que vous comprenez ce que je dis ? demanda Garin en breton.

L'autre fit un signe de tête.

-Moi, continua Garin, je ne suis pour personne ni contre personne, mais une vie c'est précieux... Vous ne vous rappelez vraiment pas votre nom ?

Le prisonnier jeta à Garin un air méfiant.

-Vous le savez, n'est-ce pas ?

Le drôle d'anglais répondit seulement par une question :

-Et vous, savez-vous garder un secret ? Pourriez-vous écrire une missive sans en parler à personne ?

- C'est mon métier, dit Garin en tentant de dissimuler son intérêt grandissant. Toutefois... si cela touche à la sécurité du château...

-C'est simplement pour informer le duc de Lancastre que je suis retenu ici.

-Le duc de Lancastre s'inquiéterait de vous ? demanda Garin ébahi.

Le prisonnier détourna la tête et dit :

-Il est mon père.

-... Votre père ? Votre père... C'est merveilleux... Dites-le, messire, dites-le au seigneur Alain ! Il y va de votre vie, je le sais.

-Je me moque du seigneur Alain.

-Alors, c'est moi qui le dirai. La vie, on n'en a qu'une, il ne faut pas s'en séparer comme ça.

Le prisonnier n'eut pas un geste, ni d'acceptation ni de refus. S'il ne savait qu'en penser, Garin penserait pour lui.

### **Extrait du chapitre 6**

*Le seigneur Alain et le capitaine Briselance se sentent menacés par le prisonnier dont ils ignorent l'identité. Il est interdit au prisonnier de chanter sous peine d'exécution. C'est Mathéa qui va le prévenir de ce qu'il risque...*

Dans la pièce où il se trouvait maintenant, il n'y avait que quelques armes ébréchées et un râtelier de lances contre le mur. Dissimulé dans le coin gauche, Réginart lui fit un signe de connivence. Garin s'assit par terre et prit une plume, histoire de se donner une contenance.

Ils n'attendirent pas trop longtemps. Il y eut une discussion assez loin, sans doute à l'entrée de la salle des gardes – avec une voix de femme qui faisait toujours involontairement battre le cœur de Garin.

Des bruits de pas... pourvu que personne ne vienne jusque là ! Non, ils s'arrêtaient bien devant le cachot. On ouvrit une porte, puis la voix de la jeune fille, claire et distincte :

-Messire Alain, seigneur de ce château, vous donne ordre de cesser de chanter, faute de quoi il serait obligé de vous faire exécuter immédiatement.

Réginart et Garin écoutaient de toutes leurs oreilles, mais le prisonnier ne dit pas un mot.

-Messire Alain, reprit Mathéa, vous demande de nous révéler au plus tôt votre nom.

Aucune réponse.

Réginart fit une grimace de dépit.

-S'il ne dit pas son nom, chuchota-t-il à Garin, il va être tué : le capitaine de la garnison l'a dit à mon père.

Garin remarqua que Réginart omettait de préciser « Briselance » et « le seigneur Alain », ce qui dénotait sans doute un grand trouble de sa part.

-Malheureusement, ajouta l'enfant en jetant un regard désolé à Garin, moi je ne parle pas breton.

Il se leva lentement et jeta un coup d'œil du côté du couloir.

-Je sors d'abord, murmura-t-il.

Et il disparut dans le passage.

Comme convenu, Garin patienta un moment, avant de se glisser à son tour par le chemin qu'avait pris l'enfant.

Réginart y était-il pour quelque chose ? La salle des gardes était déserte.

Garin se colla le dos au mur près de la geôle. Pas un bruit. Il pencha vers la grille. Il faisait terriblement noir là-dedans.

-Eh ! souffla-t-il.

Le prisonnier leva la tête.

-Est-ce que vous comprenez ce que je dis ? demanda Garin en breton.

L'autre fit un signe de tête.

-Moi, continua Garin, je ne suis pour personne ni contre personne, mais une vie c'est précieux... Vous ne vous rappelez vraiment pas votre nom ?

Le prisonnier jeta à Garin un air méfiant.

-Vous le savez, n'est-ce pas ?

Le drôle d'anglais répondit seulement par une question :

-Et vous, savez-vous garder un secret ? Pourriez-vous écrire une missive sans en parler à personne ?

- C'est mon métier, dit Garin en tentant de dissimuler son intérêt grandissant. Toutefois... si cela touche à la sécurité du château...

-C'est simplement pour informer le duc de Lancastre que je suis retenu ici.

-Le duc de Lancastre s'inquiéterait de vous ? demanda Garin ébahi.

Le prisonnier détourna la tête et dit :

-Il est mon père.

-...Votre père ? Votre père... C'est merveilleux... Dites-le, messire, dites-le au seigneur Alain ! Il y va de votre vie, je le sais.

-Je me moque du seigneur Alain.

-Alors, c'est moi qui le dirai. La vie, on n'en a qu'une, il ne faut pas s'en séparer comme ça.

Le prisonnier n'eut pas un geste, ni d'acceptation ni de refus. S'il ne savait qu'en penser, Garin penserait pour lui.

### **Extrait du chapitre 7**

*Le seigneur Alain a demandé à Garin d'écrire une missive pour informer du Guesclin de la découverte qu'il vient de faire. Et donc de la rançon qu'il va empocher...*

Le seigneur Alain avait demandé un peu de crin de cheval et envoyé chercher son sceau chez le vieux chancelier. Il noua les crins autour de la missive, fit couler une tache de cire rouge pour bien clore le tout, et y apposa adroitement son sceau, juste au moment où la cire commençait à se solidifier.

-Il aurait été prudent, fit observer le capitaine Briselance, de faire cette opération directement chez le chancelier. A mon avis, un sceau ne doit pas circuler, un serviteur pourrait en profiter pour entériner en votre nom n'importe quel document.

-J'ai confiance en mes gens, répliqua sèchement le seigneur Alain.

Mais il était visible que la remarque avait porté, et suscitait maintenant une réflexion.

Le capitaine en profita pour sortir, très raide, tenant entre ses mains la missive, comme s'il s'était agi d'une couvée d'œufs de faucon.

-Il faudrait se méfier de tout le monde ! grogna le seigneur Alain, sans qu'on sache s'il s'agissait d'un reproche au capitaine, ou d'une constatation après mûre réflexion.

Pour finir, il renvoya le serviteur en déclarant qu'il rapporterait lui-même le sceau au chancelier, et se tourna vers l'écuyer Bredan, qui n'avait rien dit pendant toute cette scène.

-Et mon fils, l'entraînez-vous assez ?

-Tous les matins, messire.

-Tous les matins, est-ce suffisant ? N'avez-vous pas remarqué comme il est malingre, pour son âge ?

-C'est qu'il n'est pas encore bien remis de la coqueluche qui a failli l'emporter l'hiver dernier.

-Je veux pouvoir être fier de mon fils ! éclata le seigneur.

Garin se fit tout petit dans son coin, non par peur de la mauvaise humeur du seigneur, mais pour qu'on l'oublie complètement. C'est la seule manière d'apprendre les choses importantes, les meilleures, celles qui ne vous regardent pas du tout.

-Pensez qu'il a onze ans, et on croirait qu'il n'en a que six.

L'écuyer eut un geste de la main, signifiant que le seigneur exagérait un peu. Vrai, Réginart ne portait peut-être pas tout à fait ses onze ans, mais en paraissait au moins neuf ou dix.

-De plus, il ne songe qu'à faire des bêtises. Je l'ai surpris l'autre jour à découper ses vêtements en lanières. Savez-vous ce qu'il a prétendu ? Qu'il voulait les attacher entre elles et s'en servir de corde pour s'entraîner à s'échapper d'une prison s'il était capturé.

-C'est que vous lui reprochez d'être incapable de se battre convenablement, et...

-Un chevalier qui ne sait pas se battre est un chevalier mort.

-... ou captif. Je pense que c'est cela qui l'a incité...

-Suffit ! Ne cherchez plus à le défendre, faites-en un homme.

-Il aime à s'entraîner, messire, je vous l'assure. Il faut lui laisser le temps de grandir et de prendre des muscles.

-Quand j'avais son âge, j'ai combattu un garçon qui avait quatre ans de plus que moi en trois coups de lance, trois coups de hache et trois coups d'épée. Et je l'ai vaincu, entendez-vous, je l'ai vaincu !

L'écuyer prit le visage de qui a entendu mille fois le même refrain, mais n'eut pas à répondre, car on corna<sup>49</sup> l'eau.

-S'il ne s'améliore pas, poursuit le seigneur Alain en se levant, s'il ne devient pas digne d'être mon fils, il va me faire regretter ce que j'ai fait pour lui...

-Pour lui, messire ? interrogea l'écuyer avec un soupçon d'insolence.

Puis il ajouta rapidement, comme pour l'effacer la fâcheuse impression qu'aurait pu produire sa réplique :

-Ne regrettez rien, tout va s'arranger. Je propose que nous fassions annoncer un tournoi dans les environs ; ainsi, Réginart verrait des hommes se battre, et cela lui en apprendrait plus long sur l'art de l'affrontement.

La réponse ne fut qu'un vague grognement. Le seigneur Alain se dirigea vers l'escalier, sans un regard pour Garin qui s'appliquait un peu trop sur son parchemin.

---

<sup>49</sup> Corner l'eau : annoncer par un son de trompe que l'eau pour se laver les mains avant le repas est prête, ce qui revient à annoncer le repas.

## Extrait du chapitre 8

*Garin découvre un message gravé sur le parchemin qu'il utilise « ... geôle du château. Mission fort compromise. Je vais essayer de... », il y fait attention puis finit par l'effacer. Garin partage un repas à la table du seigneur...*

A la table principale, face à la porte, le seigneur. A sa droite, dame Agnès, à sa gauche Mathéa. Puis l'écuyer Bredan, veillant sur Régénart, qui gratifia Garin d'une petite grimace amicale quand il entra. Les deux autres tables qu'on avait dressées formaient un angle droit avec la table principale. Les nappes étaient moins belles et on apercevait le bas des tréteaux qui soutenaient les planches<sup>50</sup>. A gauche, des serviteurs, à droite le capitaine de la garnison avec quelques sergents. Garin se glissa de ce côté et s'assit à une place libre, tout au bout.

A part Régénart, personne n'avait remarqué son entrée, à cause du va-et-vient incessant de ceux qui servaient à table.

L'écuyer-tranchant<sup>51</sup> donna à Garin l'impression d'être très jeune et un peu inexpérimenté : ses mains tremblaient pendant qu'il découpait la première oie rôtie. Malgré cela, le seigneur Alain lui adressa un sourire bienveillant (c'était donc certainement le fils d'un de ses amis), avant de se pencher vers Régénart pour recommander d'une voix ferme :

-Mangez bien de la viande, si vous voulez grandir.

-Je mangerais mieux si les repas étaient plus gais ! rétorqua le garçon d'un ton boudeur.

Son père le foudroya du regard, tandis que sa mère esquissait un geste nerveux pour le faire taire.

-Régénart intervint aussitôt Mathéa, vous avez aussi votre part, dans la gaieté du repas.

-Si vous avez quelque chose à proposer, renchérit avec douceur dame Agnès, faites-le. Lancer une critique de cette façon ne peut qu'indisposer sans rien résoudre. Le garçon se détendit. S'adressant à sa mère uniquement, il reprit en se saisissant de la viande qu'on venait de déposer sur son pain de tranchoir<sup>52</sup> :

-J'aimerais des entremets, des jongleurs, par exemple, des montreurs d'ours, des acrobates...

-Il n'a pas tort, intervint Mathéa d'un ton conciliant, cela permet de digérer, et ouvre l'appétit. Un peu de distraction nous ferait du bien.

-Des joueurs de flûte, s'enthousiasma Régénart, ou de cornemuse. J'aime la cornemuse ! Et des trouvères qui savent des histoires.

Le seigneur Alain ne répondit pas. Il fit signe à l'échanson, qui se tenait très digne en bout de table, de s'approcher avec son carafon de vin.

-Versez de ce vin à ce jeune damoiseau, dit-il, il faut qu'il devienne un homme.

Garin se demanda comment il fallait prendre la phrase. Attention ? Vexation ? Sachant ce qu'il savait, il pencha pour la deuxième explication.

Quelque chose attira soudain son attention sur le visage du seigneur : bien sûr, il était rasé ! Son vœu venait de prendre fin. (*Le vœu du seigneur était de ne pas se raser, tant qu'il ne connaissait pas l'identité du drôle de prisonnier*).

-Pas trop ! protesta Régénart en arrêtant le flot qui coulait dans son hanap.

-Laissez ! gronda le seigneur Alain. Respectez ceux qui s'occupent du pain et du vin, car ce sont des choses sacrées.

Pensez plutôt à donner votre pain de tranchoir aux chiens. Il faut penser à eux, car ils ne peuvent parler.

Cette dernière phrase laissa Garin songeur : cet homme avait donc plusieurs visages. Il était attentif aux autres, même aux chiens. Contrairement à certaines apparences, il ne pouvait être mauvais homme.

Garin se saisit d'une belle perdrix bien dorée, et y mordit à belles dents. Pas mauvais homme. C'est alors qu'il s'aperçut curieusement que la tache d'encre qu'il gardait sur les deux dernières phalanges de son index droit prenait une forme de papillon. Sans savoir pourquoi, il songea aussitôt au prisonnier ; après tout, il lui avait sauvé la vie... Eh ! Il avait été aussi à l'origine de la révélation de son identité, il pourrait peut-être compter sur quelques sous de la rançon !

---

<sup>50</sup> Les tables sur lesquelles on mangeait n'étaient généralement que des planches sur les tréteaux, qu'on dressait au moment du repas.

<sup>51</sup> L'écuyer-tranchant : celui qui découpe la viande (souvent un jeune noble)

<sup>52</sup> Pain de tranchoir : tranche de pain qui servait d'assiette.

Et voilà que soudain...

« Geôle du château », était-il écrit sur le parchemin... Se pouvait-il qu'il s'agisse de *leur* geôle. De *leur* château. De *leur* prisonnier ? L'encre pouvait-elle être assez fraîche pour...

Mais non ! Comment le prisonnier aurait-il pu quitter sa geôle pour écrire cela, à l'étage au-dessus, dans la salle seigneuriale ? A moins que quelqu'un lui ait apporté ce vieux parchemin, et qu'ils aient été interrompus... Bah ! Des histoires pareilles existent dans l'imagination (surtout la sienne), et bien peu dans la réalité.

Tout de même, Garin s'en voulait un peu d'avoir tout regratté – trop d'ordre et de propreté finissent par nuire -, il y serait bien retourné voir...

### **Extrait du chapitre 9**

*Après le repas, tout le monde se rend à la messe, mais un événement effrayant attend les gens du château : le capitaine Briselance annonce au seigneur Alain que le prisonnier s'est échappé...*

-Trente mille livres !fulminait le seigneur Alain. Trente milles livres envolées !

Garin nota que, curieusement, un prisonnier qu'on perdait semblait valoir plus cher qu'un prisonnier qu'on tenait... Mais tout de même... Comment avait-il pu bien faire pour s'échapper ?

-Dans la nuit, surement, décréta le capitaine de la garnison. La nuit, il n'y a personne dans la salle de garde du donjon, pour la bonne raison que ce n'est pas là qu'on peut s'attendre à une attaque.

-Enfin... comment ?s'exclama le seigneur Alain. Comment a-t-il ouvert la porte, a-t-il quitté le donjon ? Toutes les issues sont gardées par des grilles.

-La porte d'en bas n'a pas bougé, dit le capitaine en baissant le ton, et le pire...c'est qu'on a retrouvé la porte du cachot toujours fermée, le loquet mis.

-Fermée... Comment... ? Et la fenêtre ?

-Il n'y a pas de fenêtre. Juste un petit regard pour donner du jour, très haut, très petit...non, impossible par là.

-Par où, alors ?

Un silence. Le seigneur regardait tour à tour les uns et les autres : personne n'avait rien vu, rien entendu.

-On croirait de la sorcellerie, grinça-t-il entre ses dents.

Le mot jeta un froid. Involontairement, Garin vit son esprit s'échapper vers la diablesse. Tout le monde avait-il eu la même pensée ? Mais quel intérêt le vieux Simon aurait-il eu dans cette affaire ?

Non. Gardons les pieds sur terre. La geôle, Garin en avait déjà aperçu l'intérieur. Voyons... Le prisonnier ne passait pas par la fenêtre faute de fenêtre, n'ouvrait pas la porte – on ne le pouvait pas de l'intérieur sans casser le loquet – et pourtant, il disparaissait.

Et s'il avait descellé une pierre ?

S'il avait descellé une pierre, il aurait fallu qu'il descelle une drôle d'épaisseur d'autres pierres. Et puis, il se serait retrouvé dans la cour du château...pas le meilleur endroit pour s'enfuir. Plus personne ne parlait. Le trouble se lisait sur les visages. On avait entendu parler d'autres cas de ce genre. Nul doute que le prisonnier était apparu à tous comme un personnage étrange... Se pouvait-il qu'il fût autre chose qu'un être de chair et de sang ?

On avait rarement vu une telle indécision. Il avait été vaguement question de faire fouiller le château, mais personne ne voulait s'y atteler : qu'allait-on trouver ? Si c'était un mauvais esprit, il ne fallait pas le débusquer, or seul un esprit diabolique pouvait quitter la geôle du château dans ces conditions.

-Satan, intervint alors le chapelain appelé en renfort, a coutume de prendre un visage humain pour exécuter ses desseins. Voilà qui était rassurant. Le capitaine Briselance, le menton contracté, fixait les croisillons de la herse. Le seigneur Alain tapotait, sans en prendre conscience, du bout des doigts sur sa ceinture de gros cuir.

-Enfin, dit-il au prêtre, croyez-vous dans le cas qui nous occupe... ?

Le visage du chapelain prit une expression troublée. Il répondit par un vague geste d'ignorance inquiète.



### **Extrait du chapitre 10**

*Le seigneur Alain reçoit une missive de du Guesclin qui lui annonce que le seigneur Lancaestre n'a pas de fils. Le seigneur Alain décide de convoquer les hommes concernés par cette affaire...*

Après mûre réflexion, le seigneur Alain avait dû lui aussi se ressaisir car, lorsqu'il redescendit, il semblait plus furieux qu'inquiet. Il avait déjà débattu avec Briselance, et prit une décision. Il lança avec une certaine brusquerie :

-Convoquez-moi tous les gens qui étaient de garde cette nuit !

Son visage était revêché. Non seulement il avait de graves soucis, mais en plus... Personne n'aime à se voir ridiculiser, or le seigneur Alain, tout comme Briselance, avaient vraisemblablement été l'objet de moqueries, dans le camp de du Guesclin.

Son regard fit vivement le tour de la salle, puis se leva vers la cour. La vue des remparts, tout au fond, parut soudain lui rappeler quelque chose.

-Bredan ! s'exclama-t-il tout à coup. Où est l'écuyer ?

Garin s'aperçut à ce moment que cela faisait en effet un bon moment qu'il n'avait pas vu Bredan et, dans le même temps, bizarrement, il remarqua que le seigneur Alain avait dit « l'écuyer » et non pas « mon écuyer ». Bredan n'était-il pas l'écuyer du seigneur Alain ?

Il aurait voulu demandé à Réginart, mais Réginart avait disparu. Dans la salle d'entrée où ils se tenaient se fit alors un brouhaha. On était content de tromper un moment l'angoisse d'une aussi étrange évocation. Bredan ? Qui avait, le dernier, vu Bredan ?

On chercha dans sa mémoire.

-Il n'était pas à la messe ! martela le capitaine Briselance.

-Il n'était pas à la messe... répéta le seigneur Alain comme s'il venait de découvrir la clé d'un trésor.

Ses mains s'agitèrent. On sentait qu'il avait soudain tout compris. Il fit quand même un effort pour garder son calme, et demanda :

-Quelqu'un l'a-t-il vu ce matin ?

Grand silence.

-...J'en étais sûr... fit-il alors entre ses dents. J'en étais sûr.

### **Extrait du chapitre 11**

*Les soupçons du seigneur Alain, sur l'affaire de l'évasion du prisonnier, se porte sur l'écuyer Bredan...*

Il y eut soudain une agitation insolite du côté du pont-levis. Des pas précipités. Deux gardes entrèrent en courant.

-Messire Alain ! Messire Alain ! Nous venons de retrouver le corps de l'écuyer Bredan. Dans les douves, messire, dans les douves !

Là-bas, au pied des grands frênes, on avait couché l'écuyer en terre. Il était facile de repérer la tombe : son chien s'était allongé dessus et refusait de la quitter. Depuis le décès de son maître, il n'en avait pas bougé.

La mort de l'écuyer avait curieusement transformé l'ambiance, à Montmuran. Garin n'avait plus vu personne de la famille du seigneur, sauf le seigneur lui-même, qui allait et venait dans le château d'un pas sec et coléreux. Dame Agnès et Mathéa n'apparaissaient plus au dîner. Réginart lui-même semblait abattu, et Garin n'avait pas réussi à lui adresser trois mots. Enfin si, un peu plus de trois mots, mais qui n'avaient rien résolu :

-Bredan était l'écuyer du seigneur Crahan ?

Un signe de tête.

-Vous savez qui est le seigneur de Crahan ?

-Il est mort.

-Pourquoi son écuyer était-il avec vous ?

Réginart lui avait seulement décoché un regard méfiant, et s'était éloigné.

« Plong ! » Le pont-levis.

Garin se pencha au-dessus des créneaux. Quoi ? Mathéa dehors ? Elle venait de sortir, escortée par deux gardes qui avançaient sans quitter des yeux le sous-bois, de l'autre côté des lices. On avait dégagé tous les fourrés aux



abords du château, pour que rien ne puisse servir de cachette à un éventuel assaillant, mais on ne s'était pas encore résolu à abattre les arbres.

Garin suivit des yeux la mince silhouette. Comme elle allait passer de l'autre côté du château, il courut sur le chemin de ronde, traversa la petite tour et le donjon, pour se retrouver sur la courtine nord. La jeune fille s'était arrêtée sur la tombe de l'écuyer. Elle y posa un bouquet de fleurs jaunes et pria. Et puis il sembla à Garin qu'elle parlait au chien. Elle lui gratta d'abord le dessus de la tête, puis derrière l'oreille – comme les chiens aiment – puis le poil rêche du poitrail entre les pattes de devant.

Cela dura longtemps. Garin n'entendait pas ce que la jeune fille disait. Finalement, elle se releva. Le chien fit de même. Oui... il la suivait maintenant. Ils rentraient du château. Les gardes leur emboîtèrent le pas.

### **Extrait du chapitre 12**

*Au château, tout le monde soupçonne tout le monde. Pour ne pas être accusé d'avoir fait évader le prisonnier, Garin décide de chercher lui-même le coupable...*

Ahi ! Voilà qu'on parlait dans la salle seigneuriale, maintenant ! Dieu et Saint Garin étaient témoins que, cette fois, il n'avait pas du tout cherché à écouter ce qui ne lui était pas destiné. Pas de seigneur Alain, apparemment. Rien que Réginart... à qui parlait-il ?... A sa sœur.

-Ce n'est pas un accident, disait-il, croyez-moi, Mathéa, j'y ai bien réfléchi. Avez-vous vu où on a retrouvé Bredan ? Cela signifie qu'il serait tombé du chemin de ronde. Or, à cet endroit, le muret est très haut, et il n'y a pas de créneaux.

-Vous voulez dire...

-Qu'il n'est pas tombé tout seul. D'ailleurs son casque se trouvait sur le bord du fossé et lui au centre, dans l'eau, au milieu des herbes. Quand il est arrivé là, il était déjà mort, ou sans connaissance, j'en suis sûr.

Mathéa soupira :

-Mais alors, qu'est-il arrivé ?

-Père soupçonne Geoffroy de l'avoir assommé.

-Sûrement pas ! s'écria Mathéa avec véhémence. Je vous interdis de croire une chose pareille.

Garin s'arrêta de respirer. Avait-il bien entendu ? Qu'est-ce que cela signifiait ? Geoffroy...

-Mais je n'en crois rien, protesta le garçon.

-Comment cela a-t-il pu arriver ? reprit Mathéa avec du désespoir dans la voix. Bredan devait juste lui ouvrir la porte. Il n'était pas question qu'il l'accompagne dans sa fuite.

Garin en était tout éberlué. Réginart répondit aussitôt :

-Il ne l'a pas accompagné, c'est pourquoi je ne peux comprendre ce qui s'est passé.

-Comment êtes-vous sûr... ?

-Parce que c'est moi qui l'ai accompagné.

-Vous ? Mais il tait convenu...

-Je voulais être certain qu'il ne se perde pas. Et ce n'est plus la peine de gronder, ce qui est fait est fait.

Un long silence puis Mathéa reprit :

-Vous avez raison. Dans ce cas, l'accident devient de plus en plus incompréhensible.

-Toutefois, précisa Réginart, je ne l'ai accompagné que jusqu'à la courtine... J'avais peur qu'on l'entende jeter la corde et descendre le long du mur et si quelqu'un m'avait trouvé là...

Garin se sentait oppressé. Il fixait le seul petit rectangle de la salle qu'il pouvait voir, d'un air stupéfait. A ce moment Réginart passa devant lui. Il se rejeta dans l'ombre. Le garçon l'avait-il aperçu ?

Un long moment, il le crut, car les deux voix s'étaient tues. Et puis non... La conversation finit par reprendre :

-Vous ne devriez pas défendre le prisonnier, dit Réginart, ça pourrait éveiller les soupçons de père.

-Me prenez-vous pour une sotte, mon frère ? Je ne lui ai rien dit, bien sûr. Je ne parle jamais de Geoffroy.

Ainsi, il avait bien saisi. Geoffroy était le nom du prisonnier, et ils avaient l'air de bien le connaître... Oh ! comme il s'était laissé fourvoyer. La suite de la conversation fut pour lui pire encore.

Car il comprit. Il ne comprit que trop bien : le nommé Geoffroy ne se trouvait pas avec les troupes anglaises pour défendre les droits de Jean de Montfort sur le duché de Bretagne, mais par amour pour Mathéa, simplement pour pouvoir l'approcher.

Toutes les illusions que Garin nourrissait encore – et qu'il n'aurait reconnues pour rien au monde – s'effondrèrent d'un seul coup.

### **Extrait du chapitre 13**

*Une rumeur se répand au château : le souterrain serait ouvert. Garin, toujours dans sa recherche du coupable, écoute une conversation entre le vieil homme et le seigneur Alain, cette fois ce n'est pas un hasard il se cache pour tout entendre...*

-Et c'est pour cela que vous l'avez tué ?

-Il avait une mauvaise influence sur la famille. Je l'ai fait pour le bien de tous. Remarquez, je ne l'avais pas prémédité. Quand je l'ai vu tout seul sur le chemin de ronde, guettant la nuit, j'ai été sûr que c'était un traître. Il ne m'a pas entendu venir. J'ai saisi le plat de mon épée, et je lui ai donné avec le pommeau un coup sur la nuque. Son casque a volé par-dessus la muraille, je l'ai envoyé suivre son casque.

-Votre fille a de la peine.

-Elle s'en remettra. Et puis c'était l'écuyer de son père, il dressait toujours entre elle et moi le fantôme du seigneur de Crahan. Maintenant, c'est fini et je respire mieux.

-Cela fait déjà deux ans, que vous avez épousé la veuve du sire de Crahan.

-Oui. Et parfois je le regrette. Quand je vois Mathéa – je suis sûr qu'elle ne m'aime pas – et le jeune Réginart, maigre comme une sauterelle, avec pas plus de cervelle qu'un étourneau, je me dis que j'ai peut-être eu tort d'épouser dame Agnès. Si j'avais pris une femme plus jeune, j'aurais eu moi-même des enfants, plutôt que d'élever ceux des autres, et ils auraient pu me ressembler, au lieu de me faire honte, comme ce gringalet de Réginart.

-Tout va à vau-l'eau, dit le vieux Simon, mais il est encore jeune, et vous devriez garder toujours en mémoire qu'un enfant devient vite un adulte, et qu'alors il vous juge.

Le seigneur ne répondit pas.

-Songez aussi qu'au contraire de Mathéa, lui peut vraiment vous adopter comme son père, puisqu'il n'a jamais connu le sien... Savez-vous comment est mort le sire de Crahan ?

-Lors du siège de Vannes, à ce qu'on m'a dit... Ah ! je ne sais comment cette guerre finira. J'espérais que la mort de Jean de Montfort réglerait tout, mais non, ses partisans prétendent qu'il était duc, et que c'est donc son fils Jean<sup>53</sup> qui est l'héritier.

-Son fils... même les morts ont des fils, dit bizarrement le vieux. Où se trouve-t-il ?

-En Angleterre, naturellement. Sur le sol breton ou français, le jeune Jean de Montfort aurait été assassiné depuis longtemps. Cela aurait tout réglé. Aujourd'hui il a quatorze ans... presque l'âge de prendre les armes. La guerre n'est pas finie, croyez-moi !

### **Extrait du chapitre 14**

*La mort frappe à nouveau le château, cette fois c'est un garde qui est tué. Les doutes sont présents partout dans le château et Garin en est la cible...*

-Savez-vous la devise que porte le blason de messire du Guesclin ? demanda Réginart en s'asseyant auprès de lui.

Garin fit un geste négatif.

-Le courage donne ce que la beauté refuse. Moi, ça me plaît. Garin ne répondit pas.

-C'est bien trouvé, reprit l'enfant. Quand on est aussi laid que messire du Guesclin...

Il vit que Garin n'écoutait rien.

-Vous avez des soucis, dit-il d'un ton de la simple constatation.

---

<sup>53</sup> Jean, fils de Jean de Montfort, régnera en Bretagne sous le nom de Jean IV

-Oh ! C'est sans importance, je vais être expulsé de ce château, c'est tout ! Et tout ça à cause de ce maudit prisonnier, dont je me moque éperdument, et de ce garde que je n'ai jamais vu.

Expulsé...c'était le moins, mais il préférerait croire qu'on s'en tiendrait là.

-Vous ne pouvez être expulsé, raisonna Réginaert, vous avez été engagé par la dame de Montmuran, vous devez attendre son retour. Vous serez peut-être seulement emprisonné.

-Vous me rassurez, ironisa Garin.

-La prison d'ici n'est pas épouvantable. Le cachot est plutôt propre, et j'irai vous parler de temps en temps.

-C'est gentil à vous, observa Garin.

-Le mieux, reprit Réginaert, c'est que vous vous fassiez oublier. Demeurez dans les endroits discrets.

Garin resta songeur. Des endroits discrets... !

-...Mais vous ! s'exclama-t-il soudain, vous savez bien que je ne suis pour rien dans cette histoire, puisque vous connaissez ce prisonnier mieux que moi !

-Je ne sais rien du tout, répliqua Réginaert. Je ne connaissais pas ce prisonnier, qui était un Anglais, sans doute un espion, et qui s'est échappé on ne sait comment.

Garin regarda fixement le garçon... Oui, bien sûr, que pouvait-il dire d'autre ? On ne voyait pas pourquoi il aurait révélé que le prisonnier s'appelait Geoffroy, et qu'il n'était là que pour les beaux yeux de Mathéa, contre la volonté du seigneur Alain évidemment !

-Il est ici ! cria un sergent.

Garin redressa la tête. C'était lui qu'on désignait. Aussitôt, le capitaine de la garnison fut là.

-Toi, le dénommé Garin, tu as interdiction formelle à partir de ce jour de quitter le château. Nous aviserons de ton sort dès l'arrivée de la dame de Montmuran. Je viens de donner des ordres pour mettre ce château en état de siège, car il n'y a plus aucun doute : ce prisonnier était un espion. Il s'est échappé avec une complicité. Et ce complice a certainement un rapport avec la mort de mon garde. Je suis absolument sûr de tous mes hommes. Toi – il désignait Garin du bout de son poignard –, tu es le seul étranger au château, et tu as été capturé en même temps que lui.

Sans attention pour le signe de dénégation véhémement de Garin, il reprit :

-Les Anglais vont savoir que ce château possède en ce moment une garnison insuffisante. Sache que je vais rappeler d'urgence les sergents qui ont accompagné la dame de Pontorson, et que tes manigances n'auront servi à rien... Et ce ne sera pas toi qui écriras la missive ; tu n'auras pas l'occasion d'y glisser traîtreusement des renseignements.

-Vous vous trompez sur tout ! protesta Garin. Je ne suis qu'un simple scribe. Je n'ai jamais pris parti dans cette guerre.

-Si c'est le cas, aboya le capitaine, il n'y a pas de quoi en être fier !

Que pouvait-on répondre à cela ?

-Vous, messire Réginaert, continua Briselance d'un ton sec, je ne saurais trop vous conseiller de vous tenir à l'écart de ce garçon, tant que cette affaire n'est pas éclaircie.

Le mot « bouclier » se présenta brusquement à l'esprit de Garin. Faisait-il partie de son maître mot, ou témoignait-il seulement de son envie de se protéger ?

Briselance s'éloigna – il avait des mesures urgentes à prendre – tandis que Réginaert se relevait.

-Ne vous inquiétez pas, dit-il, ça s'arrangera sûrement.

-Hum...

-Et personne ne m'empêchera de vous parler. Gardez courage.

Courage. « Le courage donne ce que la beauté refuse... ». Il devait aussi se trouver une devise. Il voulut y réfléchir, mais sur le moment, il ne lui venait que des devises de circonstance, pas forcément très glorieuses... Par exemple : « Tourne la tête quand l'orage t'arrive en pleine figure... » Bah ! Une devise trop glorieuse a vite fait de vous coûter la vie. Il mettrait dans son blason de la couleur sable – qui est signe de prudence.

### **Extrait du chapitre 15**

*Réginart s'entraîne à la quintaine étant donné le climat difficile qui règne au château, il faut se préparer à une attaque éventuelle...*

Il se relevait lorsqu'il s'aperçut qu'un palefrenier était en train de suspendre un pantin bourré de paille à la potence, au centre de la cour. D'autres sortaient les chevaux : on allait donc s'entraîner à la quintaine, à charger à la lance un homme de paille, pour être en mesure ensuite de s'attaquer à des hommes de chair et de sang.

Etait-ce pour Réginart ? A onze ans, un seigneur doit apprendre à se battre, c'est normal, sinon qui les protégerait, eux, pauvres manants ?... La souplesse. La faculté d'esquiver les coups.

Justement Réginart venait à réapparaître dans la cour, une lance de bois à la main, et le corps protégé par un épais gilet. Il portait, jeté sur son épaule, un vêtement de maille de fer, sans doute un haubert. Existait-il un à sa taille ?

A ce moment, le forgeron sortit d'une remise en poussant devant lui, le balançant de gauche à droite, un tonneau. C'est ici, messire Réginart !cria-t-il.

Le garçon se dirigea vers lui. Il regarda dans le tonneau puis, dégageant le haubert de son épaule, le donna au forgeron.

-Il n'est pas en trop mauvais état, constata celui-ci, mais je ne peux pas en réparer les mailles avant qu'elles ne soient nettes.

Il glissa le haubert dans le tonneau.

-Regardez, poursuivit le forgeron, il vous suffit de fermer le tonneau comme ça... Voilà... Et maintenant, vous le roulez, de manière à ce que les mailles soient frottées dans le son. Ça enlève toute la rouille, vous verrez. Réginart donna un coup de plat de la main sur le tonneau, le renversa avec quelque peine, et entreprit de le rouler vers Garin.

-Voulez-vous que je vous aide ?demanda celui-ci.

-Non point. Mon père, le seigneur Alain, n'aimerait pas cela.

Réginart passa derrière la fontaine puis, tournant la tête, il proposa :

-Vous devriez peut-être aider à faire des flèches, à remettre des carquois en état, ou à aiguiser les fers de lance, cela pourrait...

-Nullement !cria la voix du capitaine Briselance, il serait capable de nous les saboter.

Garin en fut tout révolté. Les saboter ! Il darda des yeux furieux sur le capitaine. Oh ! Et puis qu'ils se débrouillent tous seuls, avec leur guerre !

### **Extrait du chapitre 16**

*Le capitaine Briselance a été assassiné ! Cette fois tout le château recherche Garin. Tout le monde le croit coupable, il doit se cacher et reçoit de l'aide...*

-Mère, ne dites pas que vous nous avez vus, s'il vous plaît.

La dame leva la tête vers son ouvrage. Mathéa qui disposait des pions sur un échiquier, se retourna.

Ni l'une ni l'autre ne prononça une parole. Les deux garçons traversèrent la chambre et redescendirent par l'autre tour.

Ils se retrouvèrent miraculeusement indemnes dans la vaste pièce où on entreposait les réserves de nourriture, celle où s'ouvrait ce fameux puits si inquiétant.

Essoufflés, ils se dissimulèrent derrière deux gros tonneaux de mélasse.

-Ne craigniez rien, dit Réginart, ma mère et ma sœur ne parleront pas.

Garin était moins sûr que lui des dames du château.

-Pourquoi m'aideraient-elles ?demanda-t-il avec méfiance. Réginart lui lança un drôle de regard.

-Vous l'ignorez ?... D'abord, parce qu'elles savent que vous n'avez rien à voir avec le prisonnier, et qu'elles n'ont donc pas de raison de croire que vous avez assassiné les gardes, et surtout...

-Surtout ?

-Vous savez beaucoup de choses, concernant le prisonnier, et si mon père, le seigneur Alain, vous soumettait à la torture, vous ne sauriez le cacher...

Garin sentit un frisson le parcourir.

-Restez ici sans bouger ! reprit Régénart. Je vais prévenir Gillette.

-Vous êtes fou ! Elle peut me dénoncer !

Régénart haussa les épaules.

-Gillette ne dénoncera personne. Elle n'appartient pas à ce château. C'est *notre* cuisinière. Celle de *ma* famille.

-Vous êtes sûr d'elle ?

-Elle est la fille de la nourrice de Mathéa. Elles ont été élevées ensemble.

-Elle ne m'en a rien dit ! observa Garin, vexé. J'ai même eu l'impression qu'elle vous connaissait à peine.

-Vous voyez ! Gillette est très discrète, vous n'avez rien à craindre.

Régénart sortit, pour revenir bientôt avec la cuisinière. Ils discutaient à voix basse, et Garin s'aperçut avec étonnement qu'ils parlaient en breton. Sans qu'il sache pourquoi, cela lui laisse une impression de malaise.

-Restez caché ici, conseilla Gillette tandis que Régénart disparaissait promptement. Les tonneaux de mélasse, c'est le mieux : nous en avons un presque plein aux cuisines, et nous ne viendront pas en chercher un autre de sitôt.

-Et si le seigneur Alain fait fouiller tout le château ?

-Il ne passera pas par cette porte ! dit-elle en montrant le fond de la pièce. Je vais la fermer tout de suite. Je dirais que c'est pour que les gardes ne se laissent pas tenter par des tonneaux d'hydromel.

Sur ces mots, elle s'éloigna vers le fond de la pièce, et tourna prestement la clé.

-S'il vient par l'autre côté, reprit-elle en se rapprochant, je vous préviendrai : trois coups de louche sur la grosse marmite.

Quand elle est vide, elle résonne comme une cloche. On croira que je veux simplement en décoller ce qui a attaché au fond. En plus, avec le bruit, on vous entendra encore moins.

-On m'entendra encore moins faire quoi ?

-Ben...fuir.

-Fuir par où ? Si je sors par la seule porte, je tombe dans la salle d'entrée, belle discrétion !

-Mais non, êtes-vous sot, par le souterrain !

Garin la considéra avec des yeux ronds. Souterrain ?

La cuisinière eut un petit rire.

-Ce n'est plus un secret, depuis qu'on l'a retrouvé débouché. Il serait difficile de ne pas en voir l'entrée.

Garin regarda vivement autour de lui.

-Où ?

-Là ! dit Gillette.

Elle désignait le puits.

-Il faut sauter dans le puits ? s'effraya Garin.

-Mais non, regardez.

Elle décrocha une torche et la passa dans la niche obscure. Garin y jeta un coup d'œil circonspect : c'était évident, sur sa droite, en contrebas, un trou assez grand s'ouvrait dans le flanc du puits. Le vertige le saisit.

-Je ne pourrai jamais atteindre cette ouverture sans tomber dans le fond !

-C'est impressionnant comme ça, dit Gillette, mais voyez, il y a des creux dans les parois, pour y poser des poutres et faire ainsi un appui.

### **Extrait du chapitre 17**

*Un tableau qui représente le seigneur de Tinténiaç a été lacéré dans la nuit. La peur qui règne dans le château augmente encore avec cet acte. Garin est à deux doigts de s'échapper, enfin, de ce château.*

-Tenez-vous aux parois, je vous lâche !

Les pierres n'étaient pas assez saillantes. Les doigts s'agrippèrent n'importe où, affreusement contractés, crispés sur des vagues aspérités. Dans le puits, on sentait comme un souffle, le chant d'une sirène des profondeurs, qui vous appelait en bas.

-Alors ! Ces réserves ! cria la voix du seigneur Alain.

Les deux silhouettes, là-haut, avaient disparu. Garin plia les genoux.

-Ah ! Le puits ! Il va nous être indispensable en cas de siège.

La voix s'approchait. Garin bondit. Il se mit à ramper à toute force sur les coudes et les genoux, avant même d'avoir réalisé qu'il était vraiment dans le souterrain. Dans le souterrain ! Il s'assit dans le noir, tentant de reprendre sa respiration. Il était vivant.

A ce moment, là-bas, Gillette disait :

-Nous avons posé la poutre, cela pourrait être utile si le danger s'approche, on pourrait même en poser plusieurs. Une seule, c'est trop périlleux.

Tiens... C'est maintenant qu'elle y pensait ! Maintenant qu'il avait lui, Garin, risqué sa peau...

-Ce n'est pas urgent, répondit sèchement le seigneur Alain. Il sera bien temps si nous sommes assaillis. Retirez-la immédiatement. Je conserverai toutes les planches de la bonne longueur sous clé.

Avait-il peur que ses hommes trouvent vite une excuse pour fuir le château ?

Le frottement de la poutre qu'on enlevait résonna dans le souterrain.

Je suis toujours vivant.

Il faisait nuit, très nuit. Garin se sentait un peu perdu. Là, c'était le puits. Il ne pouvait y retourner. Et là-bas ? Là-bas, l'inconnu. Le noir absolu.

Garin se passa les mains sur le visage. Ce n'est pas qu'il avait peur, non, il était seulement inquiet (trouverait-il le bout du chemin ?) et désolé, à cause de sa bonne cape qui ne prenait presque pas l'eau, et de son écritoire, compagne de tant de jours. Sa boîte ne verrait pas la fin de cette histoire, la fuite hors d'un château par un souterrain. C'était pourtant un grand épisode de la vie d'un aventurier tel que lui.

-La fuite d'un château par un souterrain, répéta-t-il à voix basse.

Il n'y avait pas *fuite* dans son maître mot, mais *souterrain* pourquoi pas ? Un chevalier d'aventure...oui... Le problème, c'est que l'expression ne peut s'appliquer qu'à celui qui survit assez longtemps pour faire parler de lui.

Survivre.

Le sol était gorgé d'eau, ça suintait de partout. Sans doute passait-on ici au-dessous des douves. Progresser à genoux n'avait guère de noblesse, surtout dans la boue. Non, décidément « chevalier » n'allait pas avec « souterrain », et pourtant, Garin aurait bien aimé qu'il y ait « chevalier » dans son maître mot.

Mais il ne trouverait peut-être jamais son maître mot, parce que ce souterrain ne menait peut-être plus nulle part.

### **Extrait du chapitre 18**

*Garin est accueilli, à la sortie, du souterrain par Geoffroy. Ils attendent tout deux l'arrivée de Mathéa et Réginart, déguisés en mendiant, pour les escorter jusqu'à Bécherel.*

-Ma mission, expliqua enfin Geoffroy, était de me joindre aux troupes qui s'emparaient du château. Malheureusement, Bertrand du Guesclin avait éventé le plan de Calveley, et rien ne s'est passé comme prévu, j'ai été capturé. Par chance, finalement, vous étiez là.

-Vous m'avez tous manœuvré, se scandalisa Garin, et j'ai été assez bête pour tout gober : vous m'avez fait découvrir la soi-disant identité du prisonnier, croire qu'il était là par amour, croire qu'il avait quitté le château, que Mathéa voulait aller le rejoindre alors que...

Alors que quoi ?

-Mais, interrogea-t-il soudain, pourquoi alors était-il si important que Mathéa quitte ce château ?

-Moi ? repartit Mathéa, je n'avais pas aucune raison de le quitter. Simplement je ne pouvais laisser Réginart partir seul. Réginart ?

-Excusez-nous de ne pas vous avoir trompé, mais nous ne pouvions faire autrement. Il ne fallait pas que vous vous doutiez de quelque chose. Vous auriez – même sans le vouloir – pu faire tout échouer. Déjà Réginart m'a parfois mené la vie dure.

-Oh ! protesta le garçon.

-Parfaitement, avec vos sottises. Je sais qu'il est dur d'avoir onze ans quand on n'en a que neuf.

-Vous n'avez que neuf ans ? demanda Garin sans saisir le moins du monde l'intérêt de ce mensonge.

-Voyez-vous, dit Geoffroy, Réginart est né en 1345...seulement, il se trouve que le seigneur de Crahan était mort en 1342. C'était difficile de faire croire qu'il était son fils.

-Je suis donc censé, commenta Réginart du haut de sa mule, être né en 1343.



-Vous... n'êtes pas le fils du seigneur de Crahan ?

-Je ne suis pas non plus le fils de dame Agnès, si cela peut vous rassurer quant à sa conduite. Je ne suis pas un enfant illégitime, elle n'a seulement adopté.

-Taisons-nous, souffla rapidement Geoffroy, la route commence à être fréquenté, ici.

[...] Garin s'approcha de Réginart.

-Mais enfin, demanda-t-il, qui êtes-vous ?

-Je suis cousin de Jean de Montfort. Geoffroy est mon frère aîné.

Garin en fut abasourdi.

-Vous avez le droit de savoir, intervint Mathéa, vous avez eu bien assez d'ennuis à cause de nous. Je peux tout vous dire.

Garin eut un vague geste, qui pouvait signifier qu'il ne demandait rien, mais sans dissuader, de façon à ce qu'on lui raconte tout de même.

Mathéa reprit :

-Après la mort de mon père, le seigneur de Crahan, dit-elle, le château familial fut malheureusement incendié par des brigands. Nous nous sommes alors réfugiés chez nos voisins, les parents de Réginart. Bien que le parti de leur cousin Jean de Montfort soit à ce moment en mauvaise posture, ils ne se résignaient pas à quitter la Bretagne. Ils avaient gardé avec eux leur plus jeune fils, Réginart, mais avaient envoyé Geoffroy à l'abri en Angleterre.

Leur château fut pris par les Français. Ils furent tués. C'était une époque terrible. Ma mère a dit que le petit était le sien, pour le sauver.

-Personne n'a jamais su la véritable identité de Réginart sinon, il aurait facilement pu servir de monnaie d'échange pour qui l'aurait capturé.

-Monnaie d'échange, demanda Garin qui commençait enfin à comprendre, pour libérer Charles de Blois par exemple ?

[...] A ce moment, Geoffroy se tourna vers eux et annonça :

-La route de St Malo est libre, à ce qu'il me semble. Nous n'aurons pas de problème pour embarquer.

-Et sinon, lança Réginart avec fougue, nous nous battons !

Viendrez-vous avec nous en Angleterre, l'ami ?

-Sans façon, dit Garin, moi je suis un scribe, pas un guerrier, et puis j'ai le mal de mer.

-Messire Alain aussi l'avait ! s'exclama Réginart en riant. Pauvre messire Alain ! Il ne va rien comprendre à notre disparition. Il va nous croire perdus, mangés par les bêtes féroces.

-Il ne croira pas cela, dit alors Mathéa d'un ton très sérieux, car je vais rentrer au château.

-Vous allez me quitter ?

-Vous êtes avec votre frère, maintenant, et moi je ne puis laisser mère toute seule.

[...] La porte de Saint-Michel se dressait devant eux. Elle ressemblait étonnamment à celle de Montmuran.

-Il faut nous quitter ici, dit Mathéa avec une certaine mélancolie.

-Je vous regretterai, assura Réginart d'un ton sincère. Et dites à ma mère ma tristesse...et mon affection.

-Elle les sait. Depuis longtemps, elle vivait avec l'idée que ce jour viendrait, le jour où vous nous quitteriez. Cela lui fait peine, mais elle sera rassurée de vous savoir enfin en sécurité.

-J'aimerais, intervint Geoffroy, vous savoir également en sécurité, Mathéa.

-J'y serai...si Garin veut bien me raccompagner au château, pour que je ne fasse pas chemin toute seule. Qu'en dites-vous Garin ?...Je vous garantis qu'il ne vous arrivera rien, puisque j'expliquerai la situation à messire Alain. D'ailleurs, il a toujours douté de votre culpabilité...

[...] C'est alors que la voix de Geoffroy lui parvint. Il tenait les mains de Mathéa entre les siennes, et disait avec une douceur agaçante :

-Cette guerre va bientôt finir. A la première trêve je reviendrai, je vous le jure. M'attendrez-vous ?

-Je vous attendrai.

Trois mots, comme trois épines dans le cœur de Garin. Bon. Il allait au château pour récupérer sa cape et son écritoire, et pour se faire rétribuer de ses services d'inventaire, il ne fallait pas oublier cela. Sans compter qu'il avait bien d'autres soucis : son maître mot, par exemple, il n'avait pas encore réussi à le découvrir.

Et puis après tout, il était vivant, non ?

### UN EXEMPLE DE FICHE DE PREPARATION

10/11/2011	Littérature : étude du roman L'inconnu du donjon	Séance 4
CM1/CM2	Production d'écrit	Durée : 1h
Objectif	Imaginer comment a eu lieu le meurtre illustré par la couverture	
Compétences visées	<ul style="list-style-type: none"><li>-répondre à une question en argumentant</li><li>-raconter de mémoire un court extrait</li><li>-prendre la parole en tenant compte des paroles des autres</li><li>-rédiger un court texte en veillant à sa cohérence et sa précision.</li></ul>	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"><li>- rétroprojecteur (pour projeter l'image de la couverture de l'ouvrage)</li><li>-tableau (hypothèses de départ)</li></ul>	
Consigne	« D'après ce que tu as lu du roman, imagine ce qui s'est passé juste avant que l'écuyer Bredan soit retrouvé mort dans les douves ? »	
Déroulement	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Rappel rapide des lectures précédentes (chapitre 7, 8, 9 et 10)</li><li>2) Lecture offerte par le maître de l'extrait du chapitre 11, suivi d'une discussion pour assurer la compréhension de tous (Qui, Quand, Quoi).</li><li>3) L'enseignant tente de créer du lien par rapport à la 1<sup>ère</sup> séance (création d'un horizon d'attente par rapport à la couverture), « Est-ce que cet évènement vous rappelle quelque chose ? ». Les élèves font le lien avec l'action illustrée par la couverture. L'enseignant leur rappelle les hypothèses qui ont été faites lors de la 1<sup>ère</sup> séance, une des hypothèses est à écarter (elle ne correspond pas à la lecture de l'extrait 11)</li><li>4) Présentation du projet d'écriture : il s'agit d'imaginer comment a eu lieu le meurtre commis. La rédaction de cet épisode sera remise lors de la visite du château de Montmuran. Comment le meurtre a-t-il eu lieu ? Par qui ? Pourquoi ?</li><li>5) Rédaction par les élèves : avec l'aide de leur feuille sur les châteaux forts (vocabulaire) et leur feuille personnage. Tous les élèves finiront par la même phrase de fin « C'est ainsi que l'écuyer Bredan a été retrouvé mort dans les douves ».</li><li>6) Correction de leur travail avec la grille de relecture en autonomie. Avec aide de l'enseignant pour certains élèves.</li><li>7) Lecture de plusieurs rédactions.</li></ol>	



### Résumé :

Ce mémoire travaille sur la relation complexe qui existe entre histoire et Histoire. Cette ambivalence peut se révéler bénéfique aux apprentissages dans la mesure où elles ont chacune leurs atouts. Pour réaliser ce mémoire, je me suis interrogée sur la pertinence de travailler avec des supports non conventionnels pour les leçons d'Histoire. Pas de manuels, mais des ouvrages de littérature de jeunesse comme support de recherche, de réflexion mais aussi et surtout comme outil permettant de se construire une image mentale de la période.

Mots clés : Littérature de jeunesse, Histoire

### Summary:

This report works on the complex relation which exists between story and History. This ambivalence can show itself beneficial on learnings as far as they have each their assets. To realize this report, I wondered about the relevance to work with not conventional supports for the History's lessons. No textbooks, but works of youth literature as support of research, reflection but also and especially as tool allowing to build itself a mental image of period.

Keywords: Youth literature, History